# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

**№ 6 (91)**

31 декабря 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 19.12.2021
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 74,25.
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

**№ 6 (91)**

31 December 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 19.12.2021
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 74,25.
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**

Абдина Р.П. ... 346
Абдулжемилева Ф.И. ... 527
Абдуллаева Н.И. ... 128
Абдулов М.Р. ... 84
Абдулхалимова Р.О. ... 123
Абдыжапарова М.И. ... 403
Авдонина К.А. ... 382
Агальцова Д.В. ... 162
Азизханова А.Э. ... 147
Айгубова С.С. ... 498
Алексеева С.Н. ... 149, 152
Алибекова Д.М. ... 509
Алиева А.Р. ... 273
Алиева Б.Ш. ... 276, 278
Алиева Э.М. ... 439
Андрианов А.С. ... 49
Анзорова С.П. ... 344
Антипина У.Д. ... 149
Антипина У.Д. ... 152
Антропова Л.И. ... 252
Арамисов А.А. ... 7
Аргунеев Э.П. ... 431
Арутюнян М.М. ... 45
Архипова С.Н. ... 242
Арчахова Н.В. ... 359
Асташова А.А. ... 10
Атькова А.О. ... 403
Ахмедова М.Г. ... 126
Ахмеров А.В. ... 112
Ахметшина Ю.В. ... 384

**Б**

Бабанова О.И. ... 378
Бабурян А.И. ... 22
Багавова А.Р. ... 445
Багавова П.Р. ... 544
Багаева Э.Р. ... 502, 552
Багамаева И.О. ... 126, 276, 278
Багдасарова Э.В. ... 521
Базаркулов С.О. ... 245
Байкалова Л.В. ... 232
Байчик А.В. ... 417
Баранова М.С. ... 524
Барвинская Е.М. ... 263
Барская О.В. ... 394
Батаева Т.У. ... 542
Бекетова В.Д. ... 14
Бекова М.Р. ... 542, 581
Белова С.В. ... 195, 209
Белоконь О.В. ... 16
Биджиев Д.У. ... 281
Блок О.А. ... 266
Богомольный М.С. ... 172
Бордей К.П. ... 242
Бородина В.Н. ... 154
Ботов С.Н. ... 195
Бугреева А.С. ... 67
Будник А.А.О. ... 470
Булуева Ш.И. ... 283, 373
Буракова И.С. ... 70

**В**

Ваганова Ю.В. ... 20
Везнер И.А. ... 33
Велилаева Л.Р. ... 387, 527
Винокурова О.Е. ... 224
Волкова Н.А. ... 579
Ворожцова Н.А. ... 247
Восковская А.С. ... 106
Вьюгина Е.А. ... 344

**Г**

Габибуллаева П.М. ... 494, 496
Гаджиагаев Ш.С. ... 354
Гаджиева З.Д. ... 354
Гаджиева П.Д. ... 198, 285
Гайирбекова Т.А. ... 554
Ганзюк А.А. ... 200
Гао Тянь ... 65
Гао Цзяи ... 348
Гасанова Г.А. ... 445, 544
Герляк Н.А. ... 529
Гетманенко А.О. ... 22
Гогурчунов А.П. ... 87
Голубева Н.Л. ... 325
Горбулина Н.А. ... 25
Горина И.И. ... 447
Григорьева М.А. ... 157
Гумашвили И.Р. ... 283
Гусева Н.П. ... 89

**Д**

Дадаева А.И. ... 500
Дадаева А.Р. ... 287
Дайдаева М.В. ... 531
Дамба И.Н. ... 257
Дворникова Е.И. ... 319
Дедов С.В. ... 187
Дедюхина О.В. ... 289, 465
Деев М.Е. ... 54
Демидова И.А. ... 160
Денисенко Ю.В. ... 375
Джабагова С.С. ... 292
Джамалудинова А.Г. ... 147
Джанзакова Ш.И. ... 294
Дин Ихун ... 478
Дмитриева О.Н. ... 149, 152
Добря М.Я. ... 73, 76
Дорофеева Т.А. ... 73
Дудаев Г.С-Х. ... 228
Дьяковская О.С. ... 426

**Е**

Евдокимова В.Е. ... 110
Едренкина М.В. ... 16
Ежова О.Ф. ... 546, 548
Емец Л.Г. ... 297
Еремеева И.А. ... 338
Ерина И.А. ... 128, 313

**Ж**

Жданова Е.А. ... 254
Жулидов С.Б. ... 434

**З**

Заикина Е.С. ... 131
Залевская Т.Е. ... 498
Залуцкая С.Ю. ... 39
Зембатова Л.Т. ... 202
Золотова М.В. ... 434

**И**

Ибрагимов М.А. ... 198, 285
Иванина Р.В. ... 174
Иванов С.С. ... 434
Иванова О.И. ... 465
Иванова Ю.В. ... 475
Ивахненко А.А. ... 176
Ивашкина Т.А. ... 92
Ивонина Я.А. ... 250
Игропуло И.Ф. ... 45
Ильющенко Н.С. ... 162
Ильясова Р.С. ... 500, 550
Инаркаева С.И. ... 502, 552
Иоскевич М.М. ... 437
Исаева А.С. ... 439
Исайкин И.В. ... 300
Исмаилова (Сутаева) З.Р. ... 538

**К**

Кабкова Е.П. ... 180, 182
Кажарова М.А. ... 503, 506
Казаева Е.А. ... 112
Каминская Е.А. ... 185, 187
Канарейкин А.И. ... 134
Кара-оол Л.С. ... 481
Каримулаева Э.М. ... 204
Кац М.Л. ... 94
Кириленко С.В. ... 483
Кислицкая С.С. ... 439
Ковальчук Д.А. ... 447
Кожевников Д.М. ... 207
Колесник Н.Б. ... 27
Колесова С.В. ... 236
Колобов А.Н. ... 352
Кондрашова Н.В. ... 411
Копанева О.В. ... 252
Костина К.Г. ... 534
Костюченко Р.Ю. ... 30
Крайник О.М. ... 254
Куликова Л.Г. ... 236
Куличенко А.Ю. ... 301
Куракина И.И. ... 268
Курбанова А.М. ... 204
Курочкина И.А. ... 112
Куулар Е.М. ... 486
Куччаев Р.М. ... 204

**Л**

Лазаренко И.Р. ... 236
Ларина Н.А. ... 118
Легкодух Э.А. ... 488
Лейла Голинежад Бодаг ... 165
Лешер О.В. ... 252
Ли Аньхуа ... 536
Ли Цзяцзя ... 492
Лисица И.В. ... 33
Логинов А.Н. ... 236
Лукьянова З.Н. ... 5
Лыткина С.Т. ... 224
Лю Вэньцзя ... 414

**М**

Ма Цзинян ... 389
Магдилова Р.А. ... 554
Магомедгаджиева А.М. ... 354
Магомедова З.К. ... 472
Мадаени Аввал А. ... 458
Макарчук Я.В. ... 79
Маланичева А.В. ... 240
Малахова В.Р. ... 368
Маленкова А.А. ... 304
Мальчевская М.Л. ... 73, 76
Мальчукова Н.Н. ... 82
Малютина Е.Л. ... 118
Манахова Е.Б. ... 306
Манджиева А.О. ... 209
Мансурова А.П. ... 192
Мартынова Л.М. ... 309
Медведев И.В. ... 49
Мельникова Е.А. ... 392
Митряшкина Н.В. ... 213
Михайлова Н.А. ... 341
Михеева С.В. ... 37
Мицкевич М.В. ... 356
Мишаева М.В. ... 509
Мойса И.Н. ... 447
Моруденко Ю.И. ... 79
Мурзашева А.А. ... 294
Муссауи-Ульянищева Е.В. ... 214
Муталиева Д.Р. ... 294
Муталов Р.О. ... 422

**Н**

Назарова Д.Л. ... 565
Насыров Р.И. ... 167
Насырова Э.Ф. ... 167
Нахид Шейхи Джоландан ... 165
Негробова Л.Ю. ... 260
Некрасова М.Ю. ... 394
Немальцева К.В. ... 51
Никитина В.А. ... 62
Никова М.А. ... 89
Николаева Е.Н. ... 182
Николаева М.В. ... 96
Никонова Н.И. ... 39, 41

**О**

Оборочан Т.П. ... 169
Обухова Л.Ю. ... 221
Одаева Э.С. ... 43
Омаров А.А. ... 424
Осмаева Э.И. ... 121
Островская К.З. ... 443
Отгон Гэрэлсух ... 486

**П**

Павлова Е.Б. ... 399
Панова Н.Г. ... 190
Панькин А.Б. ... 136
Перепёлкина Н.А. ... 70
Пермякова Т.Н. ... 558
Петелин А.С. ... 160
Петимко А.И. ... 154
Подмаренко А.А. ... 271
Позднякова И.Р. ... 313
Попова М.И. ... 556
Прояева И.В. ... 352

**Р**

Раджабова Р.В. ... 198, 285
Рамазанова Д.А. ... 439
Рамазанова П.М. ... 123
Рахимова А.Э. ... 401
Ремизова М.С. ... 311
Рубцов А.А. ... 361
Рупасова Я.Е. ... 321
Рыкова Б.В. ... 128

**С**

Савченко Е.А. ... 325
Сагды Ч.Т. ... 257
Саламова З.М. ... 123
Сатретдинова Р.С. ... 157
Саттарова Р.В. ... 450
Северьянова М.И. ... 224
Сейед Хасан Захраи ... 165
Семёнов В.В. ... 49
Семенова А.В. ... 556
Семенова Ю.А. ... 51
Серебрякова Л.Г. ... 232
Серова С.А. ... 426
Сиражудинов Р.М. ... 511
Слепцова В.В. ... 558
Смирнова О.С. ... 70
Соловкина И.В. ... 54
Солодилова И.А. ... 560
Сомикова Т.Ю. ... 403
Сорокина Е.А. ... 100
Сорокопуд Ю.В. ... 313
Старикова Д.Д. ... 563
Стельмахович А.Ю. ... 338
Степанова З.Б. ... 565
Стрельцова Е.Ю. ... 378
Су Цзюнь ... 192
Сунь Цзин ... 406
Сюй Ян ... 567

**Т**

Темербекова А.А. ... 219
Терентьева Е.В. ... 399
Тимакова А.А. ... 516
Тихонова Н.Ю. ... 518
Товпич И.О. ... 365

**У**

Уварова Н.Н. ... 297
Урусов З.Х. ... 217
Усманова Т.А. ... 57, 138
Устинова Н.Н. ... 110

**Ф**

Фаворская Е.А. ... 327
Федак Е.И. ... 200
Федоркив Л.А. ... 569
Федяева Н.Д. ... 572
Фоменко И.И. ... 315
Фролова А.С. ... 409

**Х**

Хазыкова Т.С. ... 195
Хань Цзясин ... 461
Хортова М.В. ... 79
Храмова Т.Ю. ... 331
Ху Чжиюань ... 141
Хурен-оол С.Х. ... 257

**Ц**

Царёва О.А. ... 574

**Ч**

Чамсединова Г.Ш. ... 439
Чекалева Е.А. ... 59
Чекалина М.С. ... 144
Черных А.М. ... 429
Черных О.Ю. ... 429
Чернявская В.С. ... 371
Черняк Т.Г. ... 317
Чжоу Цзышэн ... 406
Чухров А.С. ... 333
Чхетиани Н.С. ... 112

**Ш**

Шадрина А.В. ... 371
Шаповалов В.К. ... 45
Шапорев Д.А. ... 336
Шебалина Л.Г. ... 232
Шергина Т.А. ... 104
Шишина В.В. ... 338
Шляхова Г.И. ... 453
Шумакова А.В. ... 319
Шумилова М.В. ... 577

**Щ**

Щербакова Н.Н. ... 577

**Ю**

Юдина И.А. ... 341
Юнесхах А. ... 458
Юсупова Р.Я. ... 373
Юшков С.Е. ... 359

**Я**

Ян Фан ... 230
Янь Цзинь ... 513
Ярычев Н.У. ... 126
Ястремская Ю.А. ... 62
Яшуткин В.А. ... 319

**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: 10.24412/1991-5497-2021-691-5-7

***Lukianova Z.N.,*** *Cand. of Sciences (Psychology), corresponding member, International Academy of Sciences of Pedagogical Education, Professor, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: oonir.agik@mail.ru*

**SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF A STUDENT AT AN EDUCATIONAL INSTITUTION OF CULTURE BY THE METHOD OF ACQUISITION OF PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE.** The paper considers several methods of upbringing a student's moral attitudes toward himself, people who are close to him, to his native country and its traditions. Problems of educating patriotic feelings that are expressed in interest to native history, recognition its values and cultural traditions of other nations, are reflected in this work. The author of the article focuses on a role of psychological knowledge in building spiritual sphere of a student's personality related with processes of cross-cultural communication. The paper presents methods and techniques of promoting intersubject relations within the frames of upbringing harmonically developed person who has sustainable moral values. On the author's opinion, significance of the problem rises in the context of efforts that some forces undertook to deny the victory of our nation in Great Patriotic War (1941–1945); this situation causes a pain and anger of Russian citizens.

*Key words:* **formation of personality, patriotism, spiritual and moral development, psychological knowledge, personal self-esteem, intersubject relations, guidance materials.**

***З.Н. Лукьянова****, канд. психол. наук, проф., чл.-корр. Международной академии наук пед. образования, проф. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: oonir.agik@mail.ru*

## ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ИНСТИТУТА КУЛЬТУРЫ МЕТОДОМ УСВОЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

В статье рассматриваются способы и пути воспитания у студентов нравственного отношения к себе, своим близким, к стране и её традициям, а также отражены проблемы формирования чувства патриотизма, проявляющегося в принятии и познании истории своей страны и признании ценностей и культурных традиций других стран. Автор стремится отразить роль психологического знания в формировании духовной сферы личности с её влиянием на процесс межкультурного взаимодействия и общения. Также в статье представлены методы и приёмы повышения эффективности межпредметного взаимодействия в осуществлении работы по воспитанию гармонично развитого человека с устойчивыми моральными ценностями. Особую значимость исследуемая проблема приобретает в наше время, когда определенные силы пытаются нивелировать победу нашего народа в Великой Отечественной войне, что вызывает справедливую боль и возмущение российских граждан.

*Ключевые слова:* **формирование личности, патриотизм, духовно-нравственное воспитание, психологическое знание, самооценка личности, межпредметные связи, методические материалы.**

В ряде наших публикаций [1; 2] поднимались вопросы развития и совершенствования духовно-нравственных основ личности современного студента сферы культуры и роли гуманитарных и специальных дисциплин в решении этой важной проблемы. Не умаляя роли специальных дисциплин, важных для профессионального развития студента, следует всё же особо выделить значимость гуманитарных дисциплин, в частности психологии, в деле развития и формирования личности с устойчивой нравственной позицией.

Актуальность проблемы заключается в том, что в настоящее время в связи с доступностью информации происходит размывание установок в определении границ дозволенности, содержание псевдолиберальных ценностей может оказывать губительное влияние на подрастающее поколение. В связи с этим в работе была обозначена цель определения представлений студентов о содержании духовно-нравственных основ личности.

Задачи исследования подчинены основной цели:

1. Изучить содержание общих положений, способствующих формированию и развитию духовно-нравственных основ личности студента.
2. Определить содержание основных целевых установок в решении вопросов формирования личности с позиций гражданского воспитания.
3. Установить способы и приёмы, способствующие формированию нравственного самосовершенствования личности.

Новизна работы заключается в применении методологии Ю.В. Сенько о содержании гуманитаризации образовательной среды и «приобщении к культуре как живому воплощению мира человеческих ценностей и смыслов» [3, с. 8].

Практическая значимость работы состоит в возможности обращения преподавателей гуманитарных дисциплин и сотрудников воспитательного отдела к опыту изучения данной проблемы и полученных результатов.

События последних лет показали, что одним из важных вопросов воспитания личности с устойчивой нравственной позицией в этом отношении является формирование чувства патриотизма у подрастающего поколения. В учебных заведениях разного уровня (школы, ссузы, вузы) эта проблема решается, но появление, особенно в социальных сетях, негативных высказываний о роли советского народа в победе над врагом в ходе Великой Отечественной войны обязывает находить дополнительные приёмы и меры определения основных ценностей жизни современного человека. Так, учёт межпредметных связей может осуществляться на взаимодействии дисциплин исторического цикла и психолого-педагогического, что отвечает целям и задачам гуманитаризации образовательной среды [3, с. 8]. В работе Л.А. Комаристой [4] раскрывается содержание методов и приёмов воспитания патриотизма с учётом возможностей форм самостоятельной работы студентов – внеаудиторной (СРС) и контролируемой преподавателем (КСР). Причина, к сожалению, проста: недостаточное количество часов, в первую очередь аудиторных, отведённых на изучение истории в школьных и вузовских программах. Автор отмечает: «Современные выпускники, они же абитуриенты, которые не сдают историю как обязательную дисциплину, минимумом знаний по истории Великой Отечественной войны, предусмотренным историко-культурным стандартом, зачастую не обладают» [4, с. 66].

Более глубокое изучение исторических фактов и сведений позволяет студентам осознать трагедию и масштабность величайшего события XX века, его причины и последствия, а для преподавателей психолого-педагогических дисциплин такое осмысление может стать дополнительным источником раскрытия темы «Личность».

Проблемы нравственного воспитания рассматриваются и в ряде других гуманитарных дисциплин – литература, философия, иностранный язык и др. Такое «межпредметное единение» даёт возможность студентам проблемы нравственности и культуры воспринимать более адекватно, с развивающимся умением критически осмысливать негативную информацию, откуда бы она ни исходила.

И потому перед преподавателями как общих, так и специальных дисциплин стоит задача формирования позитивной самооценки личности студента, которая позволит ему сохранять устойчивость собственных убеждений. Помимо этого, позитивная самооценка даёт возможность будущему специалисту развивать свои профессиональные данные, а также совершенствоваться в общегуманитарном развитии. Необходимым условием должно быть при этом наличие в первую очередь у преподавателя высокой педагогической самооценки, которая является успешным залогом взаимодействия в диаде «преподаватель – студент» как в учебном плане, так и в плане духовного развития личности методом вовлечения студентов в структуру внеучебных занятий (кураторские часы различной тематической направленности, совместное посещение музеев, театров, кинотеатров, концертов и т.д.). Эта деятельность не потеряла своей актуальности, необходимости и полезности.

Содержание курсов психологии (общая, социальная, возрастная и педагогическая) даёт возможность раскрыть вопросы формирования личности с различных позиций, в том числе и с позиции гражданского воспитания. В качестве основных положений мы выделяем следующие:

1. «Изучение теоретического материала в вопросах возникновения учения о личности как в отечественной, так и в зарубежной философско-психологической литературе.
2. Обращение к опыту педагогической науки и практики, где раскрываются вопросы воспитания в русле гармоничного развития личности, включающего и патриотическое воспитание.
3. Изучение материалов художественной литературы, публицистики, произведений театральной и кинематографической деятельности, где раскрываются ценности человеческого бытия, каждой отдельной личности в конкретных условиях, в конкретном временном пространстве.
4. Обращение к основным материалам духовно-религиозной культуры (Библия, Тора, Коран), поскольку в них отражаются нормы человеческих взаимоотношений, правила отношения к себе и своей земле.
5. Организация встреч с людьми, пережившими время Великой Отечественной войны – участники войны, труженики тыла, дети войны, дети и внуки участников войны, располагающие материалами о ходе фронтовых действий, сохранившие устную память о тяжёлых временах военного лихолетья» [5, с. 76].

Содержание данных положений, а по существу – целевых установок, должно (и может быть) реализовано на протяжении всего периода изучения психолого-педагогических дисциплин с учётом индивидуального педагогического стиля преподавателя, его воззрений и убеждений. А формы реализации таких установок могут быть различны: учебные занятия (лекции, семинары, практические занятия); организация самостоятельной работы (дневное и заочное отделения); уже упоминавшиеся нами кураторские часы, литературно-поэтические встречи и т.д.

Что касается применения конкретных способов и приёмов в изучении темы «Личность» с определением задач формирования нравственного самосовершенствования личности, то в первую очередь студенту необходимо усваивать программный материал, который достаточно хорошо представлен в учебниках психологии. В одной из наших работ приведены разработанные нами вопросы для дискуссионного обсуждения на семинарском занятии по данной теме. Считаем возможным к ним обратиться:

1. «Когда появился термин «личность» в научной литературе?
2. Как связаны понятия: индивид – личность – индивидуальность?
3. Какие вы знаете основные факторы развития личности?
4. Влияют ли общественные отношения на развитие и формирование личности?
5. Что является движущими силами развития личности?
6. В каких общественных науках личность является предметом изучения?
7. От какого слова произошёл термин «личность» в российской психологии?
8. Является ли художественная литература средством воспитания и самовоспитания личности?
9. Что может оказать влияние на формирование мотивации и потребностей личности?
10. Как связаны понятия сознание – самосознание – самопознание – самооценка?» [7, с. 155].

В качестве конкретных методических материалов могут применяться различные методики по определению самооценки личности, уровня притязаний, изучению потребности в межличностном общении, в развитии мотивации достижения успеха, в установлении основных жизненных целей и т.д.

Методический материал позволяет более глубоко изучить проблемы совершенствования личности в исторической преемственности, где могут быть поставлены и проанализированы вопросы поведения личности в экстремальных условиях, требующих от человека наивысшего напряжения внутренней направленности и волевых усилий. И, конечно же, важным источником для познания личности, изучения основного её содержания являются материалы художественной и публицистической литературы, раскрывающие богатство внутреннего мира человека, выбор им жизненного пути и предпочитаемых целей. Эти знания должны быть в арсенале каждого преподавателя.

Осуществляя учебно-воспитательную работу по формированию духовно-нравственного воспитания, необходимо учитывать довузовский опыт студента, унаследованные им ценности семейной и школьной жизни. При этом рекомендуется изучить круг и уровень читательских интересов, участие в работе художественно-творческих организаций, отношение к нормам и правилам общества. Почти каждый преподаватель в рамках большинства изучаемых тем имеет возможность обратиться к вопросам морали и права, обсуждая эти проблемы на занятии. Общечеловеческие ценности выработаны, установлены как нормы существования в течение веков, и их обсуждение, особенно с обращением к материалам художественной литературы, публицистики, театральной и концертной деятельности обеспечивает студентам возможность осознания глубины творческой деятельности и ее влияния на развитие самосознания.

Преподаватель может обратиться к художественно-творческому опыту, как профессиональному, так и любительскому – собственному и студенческому. В качестве примера такого обращения с последующим анализом автор статьи приводит свое стихотворение, написанное им в год 75-летия со дня победы в Великой Отечественной войне.

Уходит поколение людей
Прошедшее войну, репрессии и голод,
Быть может, будет мир чуть-чуть добрей –
Он болью и страданьем полон.

И чья-то верная душа,
Что не сломилась перед бурей,
На землю смотрит, чуть дыша –
Они живыми не вернулись.

Но смотрят, будто журавли
Летят по небу клином вечным,
Они свои земные дни
Отдали нам, чтоб каждый был повенчан.

С рассветом, с лесом, с песнею любви
Что в юном сердце вдруг проснулась…
И где-то снова клином журавли,
И чьё-то сердце болью встрепенулось.

В изучении вопросов нравственного развития личности большое значение имеют результаты эмпирических исследований. Так, данные наших исследований [8] показали, что студенты искренне и с готовностью принимают те ценности, которые ими прочувствованы, одобрены, осмыслены. И в вопросах нравственно-патриотического воспитания именно на эти особенности юношества необходимо опираться, находя связующую нить между временем прошлым и настоящим.

В результатах анонимного анкетирования отмечается, что студенческая молодежь (1 курс института культуры, факультет социально-культурных и информационных технологий) интересуется общественно значимыми событиями, включая политические; старается формировать собственное мнение об основных исторических вехах современной России и бывшего СССР. К наиболее значимым достижениям родной страны, которыми можно гордиться, студенты относят победу в ВОВ, открытия советского космоса, разработку нанотехнологий; как неоднозначное, но ключевое событие и уникальный исторический опыт оценивается ими распад СССР [9].

Учитывая эти и другие данные, полученные нами методом анкетирования, можно рекомендовать в реализации воспитательной работы со студентами проведение бесед на животрепещущие темы политики, экономики, культуры, с приведением альтернативных точек зрения, анализом русских и зарубежных практик, привлечением авторитетных мнений известных ученых и жизненного опыта близких им людей [9]. Преподавателями общенаучных дисциплин такая работа проводится, но хорошо, если она будет иметь продолжение и в неформальной обстановке, с кураторами или представителями отдела воспитательной работы.

Для проведения диспута в студенческой среде можно рекомендовать такие вопросы:

1. Имеете ли вы представление о жизни людей в Советском Союзе?
2. Что вас привлекает в современной общественно-политической жизни страны и мира?
3. Что вам хотелось бы изменить в своей стране?
4. Знаю ли я свою родословную?
5. Могу ли я составить воинскую родословную своей семьи?

6. Из каких источников я получаю информацию о политических событиях страны и мира?

Список подобных ориентировочных вопросов можно варьировать и продолжать, учитывая возраст студентов, их предпочтения и нравственные установки.

В качестве вывода следует отметить, что основная цель исследования достигнута, состояние отношения студентов к ценностям общества и совершенствованию духовно-нравственных основ формирования личности установлено, что подтвердилось решением поставленных задач с определением содержания духовно-нравственного воспитания и конкретных приёмов его реализации методом обращения к психологическому знанию.

Новизна исследования подтверждается положениями Ю.В. Сенько о необходимости внедрения гуманитаризации образования, в нашей работе в этом отношении сделан акцент на осуществлении межпредметных связей гуманитарных наук в решении вопроса формирования личности и её духовно-нравственного развития, а также обозначена роль позитивной самооценки личности преподавателя и студента в их педагогическом взаимодействии.

Теоретическая значимость может заключаться в поиске дополнительных ориентиров в преподавании гуманитарных дисциплин с целью реализации духовно-нравственного развития личности, практическая значимость выражается в изучении конкретных предложений и методических приёмов в исследовании проблем личности и её формирования.

В перспективе дальнейших исследований можно отметить содержание значимости гуманистических отношений в вузе (Ю.В. Сенько) с анализом психологической составляющей в изучении этого вопроса.

Библиографический список


1. Лукьянова З.Н. О способах развития духовно-нравственных основ современного студенчества. *Образовательное пространство в контексте социокультурной среды:* материалы XIV Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием). Барнаул: АГИК, 2016: 17 – 19.
2. Лукьянова З.Н. О содержании психологических особенностей духовно-нравственного развития современной молодёжи. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 5: 274 – 276.
3. Сенько Ю.В. *Гуманитарные основы педагогического образования*. Москва: Академия, 2000.
4. Комаристая Л.А. Организация самостоятельной работы студентов по теме «Великая Отечественная война»: из опыта работы (воспитательный аспект). *Основные проблемы и направления воспитательной работы в современном вузе*: материалы Международной научно-практической конференции по воспитательной работе. Барнаул: АлтГПУ, 2020: 66 – 69.
5. Лукьянова З.Н. Психологические условия формирования патриотизма и гражданской ответственности у студентов института культуры. *Основные проблемы и направления воспитательной работы в современном вузе*: материалы Международной научно-практической конференции по воспитательной работе. Барнаул: АлтГПУ, 2020: 75 – 77.
6. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. *Психология*. Москва: Академия, 2006.
7. Лукьянова З.Н. Взаимодействие педагогических принципов и основных психологических категорий в процессе преподавания учебного курса «Психология». *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1: 154 – 156.
8. Лукьянова З.Н. Психологические особенности духовно-нравственного развития современной молодёжи. *Духовно-нравственное и патриотическое воспитание молодежи: теория и практика*: методические рекомендации. Барнаул: АГИК, 2015: 14 – 18.
9. Лукьянова З.Н. О содержании психологических особенностей духовно-нравственного развития современной молодёжи. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 5 (60): 274 – 276.


References


1. Luk'yanova Z.N. O sposobah razvitiya duhovno-nravstvennyh osnov sovremennogo studenchestva. *Obrazovatel'noe prostranstvo v kontekste sociokul'turnoj sredy:* materialy XIV Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem). Barnaul: AGIK, 2016: 17 – 19.
2. Luk'yanova Z.N. O soderzhanii psihologicheskih osobennostej duhovno-nravstvennogo razvitiya sovremennoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 5: 274 – 276.
3. Sen'ko Yu.V. *Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo obrazovaniya*. Moskva: Akademiya, 2000.
4. Komaristaya L.A. Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov po teme «Velikaya Otechestvennaya vojna»: iz opyta raboty (vospitatel'nyj aspekt). *Osnovnye problemy i napravleniya vospitatel'noj raboty v sovremennom vuze*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii po vospitatel'noj rabote. Barnaul: AltGPU, 2020: 66 – 69.
5. Luk'yanova Z.N. Psihologicheskie usloviya formirovaniya patriotizma i grazhdanskoj otvetstvennosti u studentov instituta kul'tury. *Osnovnye problemy i napravleniya vospitatel'noj raboty v sovremennom vuze*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii po vospitatel'noj rabote. Barnaul: AltGPU, 2020: 75 – 77.
6. Petrovskij A.V., Yaroshevskij M.G. *Psihologiya*. Moskva: Akademiya, 2006.
7. Luk'yanova Z.N. Vzaimodejstvie pedagogicheskih principov i osnovnyh psihologicheskih kategorij v processe prepodavaniya uchebnogo kursa «Psihologiya». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1: 154 – 156.
8. Luk'yanova Z.N. Psihologicheskie osobennosti duhovno-nravstvennogo razvitiya sovremennoj molodezhi. *Duhovno-nravstvennoe i patrioticheskoe vospitanie molodezhi: teoriya i praktika*: metodicheskie rekomendacii. Barnaul: AGIK, 2015: 14 – 18.
9. Luk'yanova Z.N. O soderzhanii psihologicheskih osobennostej duhovno-nravstvennogo razvitiya sovremennoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 5 (60): 274 – 276.


*Статья поступила в редакцию 13.10.21*

УДК 378.091.398 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-7-10

***Aramisov A.A.,*** *Platoon Leader, North Caucasus Institute for Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Nalchik, Russia), E-mail: pedagogy_kafedra@mail.ru*

**DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL CULTURE AS THE AIM AND RESULT OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF EMPLOYEES OF THE INTERNAL AFFAIRS DIRECTORATE OF THE RUSSIAN FEDERATION.** Professional culture of law enforcement official is a manifestation of their general culture in the exercise of official powers. Its content organically combines professional and personal qualities that embody a system of value relationships, positive motivation to exercise official powers, professional knowledge and skills directly related to the legal grounds and ways of effective exercise of official powers in the field of criminal procedure, investigative and administrative activity. Identification of the essence of professional culture and justification of ways of additional professional education in its development among law enforcement official is carried out from the perspective of culturological and competence-based approaches. Prospective strategies of additional professional education of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation in the field of improving the substantive and procedural means of professional development of employees of law enforcement official are disclosed. Presented options for the inclusion in the content of additional professional programs elements aimed at the development of law enforcement official value orientations, communication skills, abilities to build a constructive interaction with different categories of citizens, the expansion of psychological and pedagogical knowledge, providing a productive solution to the tasks assigned.

*Key words:* **law enforcement official, professional culture, development, additional professional education.**

***А.А. Арамисов****, командир взвода Северо-Кавказского института повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал) Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Нальчик, E-mail: pedagogy_kafedra@mail.ru*

# РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ЦЕЛЬ И РЕЗУЛЬТАТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОТРУДНИКОВ ОВД РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Профессиональная культура сотрудников ОВД является проявлением их общей культуры при осуществлении служебных полномочий. В ее содержании органическим образом объединяются профессиональные и личностные качества, воплощающие собой систему ценностных отношений, положительную мотивацию к осуществлению служебных полномочий, профессиональные знания и умения, имеющие непосредственное отношение к правовым основа-

ниям и способам эффективного осуществления служебных полномочий в области уголовно-процессуальной, оперативно-розыскной и административной деятельности. Определение сущности профессиональной культуры и обоснование возможностей дополнительного профессионального образования в ее развитии у сотрудников ОВД осуществляется с позиции культурологического и компетентностного подходов. Раскрываются перспективные стратегии дополнительного профессионального образования МВД РФ в сфере совершенствования содержательных и процессуальных средств повышения квалификации сотрудников ОВД. Представлены варианты включения в содержание дополнительных профессиональных программ элементов, нацеленных на развитие у сотрудников ОВД ценностных ориентаций, коммуникативных умений, способностей выстраивать конструктивное взаимодействие с различными категориями граждан, расширение психолого-педагогических знаний, обеспечивающих результативное решение поставленных задач.

*Ключевые слова:* **сотрудники органов внутренних дел, профессиональная культура, развитие, дополнительное профессиональное образование**.

Дополнительное профессиональное образование в Российской Федерации, независимо от того, специалистов какого ведомства и отрасли обслуживает, осуществляется на единых нормативных основаниях и нацелено на совершенствование обновляемых компетенций. В связи с повышением требований к качеству и результативности применения трудовых функций в практической деятельности организации дополнительного профессионального образования все чаще стали связывать свои целевые установки с удовлетворением профессиональных потребностей и преодолением проявляющихся профессиональных дефицитов действующих специалистов. Это также имеет прямое отношение и к системе дополнительного профессионального образования системы МВД РФ, в особенности, если речь идет о повышении квалификации молодых специалистов.

Проводимая в стране политика по модернизации дополнительного профессионального образования в первую очередь затрагивает его обновление и предполагает оптимизацию и адресное использование форм, методов и средств его реализации в повышении квалификации кадров. Содержательный аспект обновления предполагает выдвижение на передний план деловых и личностно-профессиональных качеств сотрудников ОВД, наряду с сохранением ведущей роли и позиции нормативных знаний, а также профессиональных умений в физической и огневой подготовке. Такая методологическая установка обусловливает необходимость ставить акценты на развитии профессиональных качеств и рассмотрении его в качестве цели и результата дополнительного профессионального образования сотрудников ОВД РФ. Таким образом, цель настоящей статьи заключается в определении сущности феномена «профессиональная культура сотрудников ОВД», обосновании возможностей дополнительного профессионального образования МВД РФ в развитии профессиональной культуры. На основе этого можно будет сделать вывод о том, что развитие данного личностно-профессионального качества сотрудников ОВД можно квалифицировать в качестве цели и результата их дополнительного профессионального образования.

Методологическая основа. Исследование вопроса о профессиональной культуре сотрудников ОВД осуществляется с точки зрения культурологического подхода, подчеркивающего ведущую роль человека в профессиональной деятельности как субъекта культуры и носителя ценностей. В культурологическом понимании человек, обладающий профессиональной культурой, не сводится к обычному функционеру в своей профессии. Будучи наделенным культурными ценностями, он обладает способностью влиять на свое профессиональное окружение и в определенной степени его изменять. Однако последнее обстоятельство применительно к рассматриваемой сфере профессиональной деятельности следует трактовать особенно внимательно и учитывать имеющиеся для этого профессиональные полномочия у сотрудников ОВД. С другой же стороны, любая профессиональная деятельность может быть рассмотрена и истолкована с точки зрения взаимодействия ее субъектов с культурными нормами и ценностями. В этой связи в толковании профессиональной культуры сотрудников ОВД акцент может быть сделан на ценности профессиональной деятельности, связанной с защитой прав и интересов граждан, охраной их жизни и здоровья. Соответственно, в этом направлении можно видеть определенные перспективы, касающиеся совершенствования своей профессиональной деятельности и своего окружения. То есть, как видим, инвариантные требования культурологического подхода могут быть также успешно применены при толковании понятия «профессиональная культура сотрудников ОВД».

Анализируя возможности культурологического подхода, В.Л. Бенин подчеркивает его направленность на социальный и профессиональный опыт субъекта деятельности [1, с. 93]. Причем профессиональный опыт в толковании культурологического подхода имеет весьма заметные и перспективные преимущества по сравнению с компетентностным подходом. Если в компетентностной методологии допускается возможность функционирования опыта в стандартных и типовых профессиональных ситуациях, то в рамках культурологического подхода этого уже недостаточно. Важным, по мнению автора, здесь является проявление опыта его носителем в новых, неопределенных и творческих обстоятельствах.

Оригинальность позиции В.Л. Бенина заключается в его стремлении объединить возможности культурологического и компетентностного подходов, опираясь на известный принцип дополнительности. Он находит, что компетентностный подход является «гуманистически бесцельным», а культурологический подход, обладая гуманистической целевой направленностью, является в то же время «неоперациональным» [1, с. 93]. В результате интеграции данных подходов появляется возможность не только четко сформулировать цель профессиональной деятельности с точки зрения существующей системы культурных норм и ценностей, но и определить конкретные педагогические средства изменения меры и качества ее достижения. Опираясь на данную позицию, считаем возможным в качестве методологической основы исследования вопроса о сущности профессиональной культуры сотрудников ОВД наряду с культурологическим подходом выбрать и компетентностный подход.

При определении существенных признаков профессиональной культуры сотрудников ОВД мы опирались на ранее проведенные исследования в смежной с нами области. Наиболее полезными в этом плане оказались работы М.А. Базарнова, Р.А. Козеева и О.М. Хабарина [2], А.В. Власова и Ю.В. Жикривецкой [3], И.М. Купчигиной и Г.И. Чижаковой [4], Н.М. Морозовой [5], В.Е. Шинкевича и Н.В. Маслодудовой [6].

В частности, профессиональная культура сотрудников ОВД в толковании И.М. Купчигиной и Г.И. Чижаковой связывается с основаниями определения стратегии осуществления правоохранительной деятельности. Соответственно, ее системообразующие элементы находят воплощение в понимании правозащитной функции в качестве ведущей профессиональной ценности; направленности на преобразование окружающей общественной ситуации в соответствии с утвержденными и социально принятыми культурными ценностями и нормами [4]. Определяя структурный план исследуемого понятия, авторы указывают на его когнитивный, эмоциональный, коммуникативный и рефлексивный компоненты. Соглашаясь с содержанием выделенных компонентов, особо все-таки следует подчеркнуть роль эмоционального и когнитивного компонентов. Здесь не только отмечается влияние культурологического подхода на позицию авторов, но глубокое внимание к коммуникативной деятельности субъектов, обладающих профессиональной культурой. Ее коммуникативная составляющая находит выражение в эмпатийных установках сотрудников ОВД, их способности учитывать душевное состояние субъектов взаимодействия.

По мнению М.А. Базарнова, Р.А. Козеева и О.М. Хабарина, критерием качественной профессиональной подготовки сотрудников ОВД является сформированная у них профессиональная культура. Ее основу образуют такие инвариантные признаки, как общая культура и образованность личности, мастерство и профессиональный опыт, направленность на непрерывное саморазвитие, уверенное применение в служебной деятельности освоенных профессиональных умений и навыков [2]. Вместе с тем авторы называют ряд признаков, которые делают данное личностно-профессиональное качество неповторимым, характерным для представителей профессиональной деятельности, связанной с защитой прав и интересов граждан, охраной их жизни и здоровья. В ряду таких качеств ими называется правовая культура, которая закрепляет знание правовых норм внутренними регуляторами профессионального поведения сотрудников ОВД. Это обстоятельство подчеркивает положение о том, что сотрудники ОВД являются активными субъектами правоприменительной деятельности.

Однако имеется ряд других профессий, где правоприменительная практика также находит отражение в содержании деятельности их носителей. Например, речь может идти о представителях юридических профессий. В этой связи можно указать еще одно качество, которое выделяют М.А. Базарнова, Р.А. Козеева и О.М. Хабарина, а именно – профессиональную этику [2]. Совершенно очевидно, что профессиональная этика также является атрибутивной профессиональной характеристикой представителей многих профессий. В то же время для сотрудников ОВД она обладает деонтологической окраской. Это проявляется в том, что основное требование в структуре профессиональной этики указанной категории специалистов связывается с защитой многих человеческих прав, например, таких как право на жизнь, свободу, имущество. Кроме того, профессиональная этика сотрудников ОВД основывается на ценности человеческой жизни, отношении к другому человека как ценности.

На деонтологический характер профессиональной культуры сотрудников ОВД также указывают Н.М. Морозова. Она считает, что соблюдение сотрудниками данного ведомства принципов профессиональной культуры является показателем успешности их деятельности. Кроме того, ее эффективность в значительной степени определяется формирующимся общественным мнением о полиции и ее сотрудниках. Соответственно, важно понимать, какие ценности разделяют, какими принципами руководствуются сотрудники ОВД. Важное место при определении профессиональной культуры, по мнению автора, следует уделять вопросу о соотношении общих и профессиональных интересов [5].

А.В. Власов и Ю.В. Жикривецкая полагают, что движущими силами становления и развития профессиональной культуры сотрудников ОВД являются профессиональная мораль и профессиональная этика, которые, в свою очередь, определяются устанавливающимися в профессиональной деятельности отношениями, самой профессиональной деятельностью и сознанием. На последний фактор они обращают особое внимания, считая, что профессионально-нрав-

ственное сознание сотрудников ОВД обеспечивает своеобразие проявления у них профессиональной культуры [3].

В.Е. Шинкевич и Н.В. Маслодудова указывают на важную роль смысложизненных ориентаций сотрудников ОВД в структуре их профессиональной культуры. По мнению авторов, они являются результатом интериоризации ценностей общества и цивилизации. Свое выражение они находят в выдвигаемых сотрудниками ОВД профессиональных целях, связанных, в частности, с саморазвитием и самореализацией. Смысложизненные ориентации обеспечивают своеобразие и уникальность их профессиональной направленности [6]. Учитывая заметную связь профессиональной деятельности сотрудников ОВД с «человеческим фактором», ее направленность на обеспечение законности и правопорядка, авторы видят в смысложизненных ориентациях основу профессиональной культуры. На наш взгляд, это также выгодно отличает рассматриваемую личностно-профессиональную характеристику сотрудников ОВД.

На этом основании приходим к выводу о том, что профессиональная культура сотрудников ОВД является следствием проявления их общей культуры при осуществлении служебных полномочий. В ее содержании органическим образом объединяются и переплетаются профессиональные и личностные качества, которые, в конечном счете, и обеспечивают успешность их профессиональной деятельности. В данном случае мы присоединяемся к позиции вышеупомянутой Н.М. Морозовой и полагаем, что сформированная профессиональная культура служит необходимым условием качественного осуществления сотрудниками ОВД профессиональной деятельности, формирования положительного имиджа полиции в глазах населения.

Конкретизируя профессиональные и личностные качества сотрудников ОВД, имеющие непосредственное отношение к их профессиональной культуре, в обязательном порядке мы бы отметили наличие устойчивой системы ценностных ориентаций, объектом которой выступает как сама осуществляемая служебная деятельность, так и совокупность характеризующих ее правовых и этических норм. Наряду с этим ведущее место в системе таких объектов ценностных ориентаций занимает взаимодействие с населением. Сложность и одновременно уникальность такого объекта ценностных ориентаций сотрудников ОВД заключается в широком разнообразии категорий и групп населения, большой специфичности установления взаимодействия с ними. В качестве важной личностно-профессиональной характеристики, образующей смысловое начало профессиональной культуры, мы бы также назвали положительную мотивацию к осуществлению своих служебных полномочий. Содержательная специфика такой мотивации поддерживается выраженной направленностью, стремлением соблюдать правовые нормы. Иными словами, характерные для профессиональной деятельности в системе МВД РФ правоприменительные практики у носителей профессиональной культуры непременно умеют устойчивую мотивационную направленность.

Наконец, важно указать на комплекс профессиональных знаний и умений, которые образуют функциональное ядро профессиональной культуры сотрудников ОВД. Мы принимаем во внимание многообразие точек зрения относительно состава и структуры такого рода знаний и умений. Обобщая такие точки зрения, можем говорить о необходимости выделения в структуре профессиональной компетентности сотрудников ОВД системы знаний, которые имеют непосредственное отношение к правовым основаниям и способам эффективного осуществления служебных полномочий в области уголовно-процессуальной, оперативно-розыскной и административной деятельности. Совершенно очевидно, что набор таких знаний может получить более конкретное воплощение при определении того сегмента правоохранительной деятельности, где данные сотрудники ОВД осуществляют свои профессиональные функции. Что касается состава профессиональных умений сотрудников ОВД, то они поддерживаются перечисленными выше профессиональными знаниями и находят свою реализацию в сфере когнитивно-логической, коммуникативной и служебно-профессиональной деятельности. Опять же характер их выраженности в структуре профессиональной культуры сотрудников ОВД определяется конкретным набором полномочий и поставленными перед ними служебными задачами.

Выполненное с позиции культурологического и компетентностного подходов уточнение содержания сущности профессиональной культуры сотрудников ОВД является достаточным основанием для принятия решений о направлениях совершенствования содержательных и процессуальных средств дополнительного профессионального образования системы МВД РФ. Совершенно очевидно, что основу таких решений задают целевые установки, связанные с развитием профессиональной культуры сотрудников ОВД. Более того, отметим, что уточнение таких направлений и их смысловая интерпретация будут подкреплять наши выводы о возможности и целесообразности рассмотрения профессиональной культуры сотрудников ОВД в качестве цели и результата их дополнительного профессионального образования.

Первое направление мы полагаем нужным связать с совершенствованием содержания дополнительного профессионального образования сотрудников ОВД, в частности с усилением в нем социально-психологических и психолого-педагогических аспектов. Данный вывод подтверждается мнениями многих авторов. Например, Ф.Ч. Коблов полагает, что успешное осуществление сотрудниками ОВД служебно-профессиональных задач напрямую зависит от уровня сформированности у них коммуникативных умений и способностей. Их отсутствие, по мнению автора, заметно влияет на появление конфликтных ситуаций, усиливает напряженность профессиональной деятельности. На этом основании автор связывает повышение эффективности дополнительной профессиональной подготовки сотрудников ОВД с включением в ее содержание профессионально-коммуникативных знаний. Развитие способностей продуктивного взаимодействия, конструктивного поведения в конфликтных ситуациях, результативного обмена информацией становится возможным в случае соответствующей ориентации содержания дополнительных профессиональных программ. Автор настойчиво проводит мысль о том, что развитие данных коммуникативных умений и навыков является непременным атрибутом таких программ повышения квалификации, наряду со служебной и физической подготовкой [7].

А.Н. Плаксин указывает на то, что существенную роль в правоохранительной деятельности, в частности борьбе с преступностью, играют знания сотрудниками ОВД психологических характеристик и особенностей потенциальных правонарушителей. Оперируя понятием «психологическая компетентность», автор стремится подчеркнуть место, которое занимают в деятельности сотрудников полиции умения осуществлять индивидуальный подход к гражданам и, соответственно, вести борьбу с преступностью с «опорой на научную основу» [8, с. 103]. Это становится возможным при соответствующем повышении квалификации или профессиональной переподготовке сотрудников.

О необходимости уверенного оперирования сотрудниками ОВД психологическими знаниями говорит А.А. Сёмик. Сотрудники ОВД, по утверждению автора, вступают во взаимодействия с различными категориями граждан, среди которых могут быть как потерпевшие, так и преступники или злоумышленники; как граждане, оказывающие содействие правоохранительным органам, так и недобросовестные свидетели. В зависимости от категории граждан и их целевых установок зависит выбор стратегии взаимодействия с ними, что, собственно, и предполагает наличие соответствующих психологических знаний. Особое значение, по мнению А.А. Сёмика, психологические знания имеют в деятельности сотрудников ОВД, занимающих руководящие должности. От этого зависит успешность решения конкретных профессионально-служебных задач и управление деятельностью органов внутренних дел [9].

Можно обратиться и к другим исследованиям. В целом же суть их такова, что в условиях повышения ответственности сотрудников ОВД и требований к качеству осуществляемой ими служебно-профессиональной деятельности система дополнительного профессионального образования МВД РФ демонстрирует высокую мобильность в плане обновления содержания повышения квалификации кадров. Используемые учреждениями дополнительного профессионального образования данного ведомства соответствующие регламенты вполне допускают применение различных стратегий совершенствования содержания повышения квалификации сотрудников ОВД. Речь может идти о включении в действующие программы повышения квалификации новых разделов или модулей, отражающих психолого-педагогические и социально-психологические знания. Вполне допускаются варианты, когда предлагаются новые дополнительные профессиональные программы, полностью сосредоточенные на развитии у сотрудников ОВД ценностных ориентаций, коммуникативных умений, способностей выстраивать конструктивное взаимодействие с различными категориями граждан на процессуальном и эмоциональном уровне, расширении психолого-педагогических знаний, обеспечивающих результативное решение поставленных служебных задач.

Второе направление связано с совершенствованием форм и методов повышения квалификации сотрудников ОВД. Имеются многочисленные исследования [7; 10; 11; 12 и др.], в которых подчеркивается, что доминировавшие продолжительное время формы и методы обучения сотрудников ОВД, основанные на передаче информации или применении регламентированных упражнений, постепенно ослабляют свои позиции перед активными и динамическими средствами дополнительного профессионального образования. Исследователи указывают на то, что в учреждениях дополнительного профессионального образования стали заметно шире применяться такие формы, как проблемная лекция, лекция вдвоем, лекция-дискуссия, тренинг, рефлексивная сессия, фокус-группа. Эффективность в повышении квалификации сотрудников ОВД показывают такие методы обучения, как кейс-метод, деловая игра, мозговой штурм, имитационная деловая игра, коллективное моделирование и т.д.

Научная новизна результатов, изложенных в статье, заключается в том, что уточнено содержание понятия «профессиональная культура сотрудников ОВД», обоснованы возможности дополнительного профессионального образования системы МВД РФ в развитии профессиональной культуры. Выявлено, что успешное решение задач развития профессиональной культуры сотрудников ОВД возможно на базе совершенствования существующей практики повышения квалификации, дозированного применения новых подходов и оптимального их сочетания с традиционными. Важно обеспечивать единство формы и содержания при реализации учебного материала в процессе курсовой подготовки. Нецелесообразно чрезмерно увлекаться инновационными формами и методами обучения, заметно снижать внимание к классическим и традиционным способам повышения квалификации, в течение длительного времени оправдывавших свою эффективность. Только в этом случае могут быть созданы благоприятные условия для совершенствования содержательных и процессуальных средств развития у сотрудников ОВД профессиональной культуры. Теоретическая значимость состоит в том, что развитие данного личностно-профессионального качества может быть опреде-

лено как цель и результат дополнительного профессионального образования сотрудников ОВД. Полученные данные могут стать основанием для разработки и обоснования принципов и педагогических условий эффективного развития профессиональной культуры сотрудников ОВД в системе дополнительного профессионального образования.

Специфика осуществления профессиональной деятельности в сфере охраны прав и свобод граждан, защиты их жизни и интересов все в большей степени связывается с выполнением различного рода гуманистических задач. Современный сотрудник ОВД сегодня определяется как сознательный специалист, глубоко придерживающийся моральных принципов и профессиональной этики, умеющий учитывать различные интересы граждан, способный обеспечивать их взаимодействие. Указанные признаки, наряду с профессиональными знаниями и умениями в области нормативной, огневой и физической подготовки, подходят под описание профессиональной культуры сотрудников ОВД. Представления о профессиональной культуре сотрудников ОВД поддерживаются положениями культурологического и компетентностного подходов. Профессиональная культура сотрудников ОВД является следствием проявления их общей культуры при осуществлении служебных полномочий, которая органическим образом объединяет профессиональные и личностные качества, в структуре которых выделяется устойчивая система ценностных отношений, положительная мотивация к осуществлению своих служебных полномочий, а также комплекс профессиональных знаний и умений, которые имеют непосредственное отношение к правовым основаниям и способам эффективного осуществления служебных полномочий в области уголовно-процессуальной, оперативно-розыскной и административной деятельности. Возможность развития профессиональной культуры связывается с обогащением содержания дополнительного профессионального образования сотрудников ОВД, в частности усилением в нем социально-психологических и психолого-педагогических аспектов, а также совершенствованием форм и методов повышения квалификации сотрудников ОВД.

Библиографический список


1. Бенин В.Л. Культурологический подход как сущность методологии гуманистической педагогики. *Человек в мире культуры*. 2015; № 3: 85 – 94.
2. Базарнов М.А., Козеев Р.А., Хабарин О.М. Особенности формирования профессиональной культуры сотрудника органов внутренних дел в современных условиях. *Вестник экономической безопасности*. 2016; № 2: 393 – 397.
3. Власов А.В., Жикривецкая Ю.В. Профессионально-нравственное сознание как основа профессиональной культуры сотрудников органов внутренних дел. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 2 (45): 98 – 99.
4. Купчигина И.М., Чижакова Г.И. Изучение профессиональной культуры сотрудников ОВД. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. Омск: Издательство Омской академии МВД России, 2007; № 1 (28): 30 – 35.
5. Морозова Н.М. Профессиональная культура сотрудников органов внутренних дел. *Полиция и общество: проблемы и перспективы взаимодействия*. 2019; № 1: 153–156.
6. Шинкевич В.Е., Маслодудова Н.В., Шинкевич В.Е. Смысложизненные ориентации как критерий направленности развития личности, профессиональной культуры сотрудника органов внутренних дел. *Вестник Казанского юридического института МВД России*. 2017; № 1 (27): 132 – 136.
7. Коблов Ф.Ч. Совершенствование профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел в системе дополнительного профессионального образования. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 5: 435 – 435.
8. Плаксин А.Н. Психологическая компетентность как фактор повышения профессионализма сотрудников правоохранительных органов. *Вестник Костромского государственного университета.* Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014; № 2: 101 – 103.
9. Сёмик А.А. Психологическая компетентность сотрудников ОВД как научно-практическая проблема. *Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ*. 2014; № 2: 171 – 178.
10. Ашхотова Л.А. Педагогические возможности дополнительного профессионального образования в совершенствовании коммуникативной мобильности сотрудников ОВД. *Научное обеспечение системы повышения квалификации работников образования*. 2021; № 1 (46): 86 – 95.
11. Бештоев Р.О. Формирование уверенного поведения у молодых сотрудников полиции с применением активных методов обучения. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2020; № 3 (44): 102 – 110.
12. Теппеев А.А. Роль дополнительного профессионального образования сотрудников ОВД Российской Федерации в повышении у них культуры выстраивания доверительных отношений с населением. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2020; № 2 (43): 108 – 117.


References


1. Benin V.L. Kul'turologicheskij podhod kak suschnost' metodologii gumanisticheskoj pedagogiki. *Chelovek v mire kul'tury*. 2015; № 3: 85 – 94.
2. Bazarnov M.A., Kozeev R.A., Habarin O.M. Osobennosti formirovaniya professional'noj kul'tury sotrudnika organov vnutrennih del v sovremennyh usloviyah. *Vestnik `ekonomicheskoj bezopasnosti*. 2016; № 2: 393 – 397.
3. Vlasov A.V., Zhikriveckaya Yu.V. Professional'no-nravstvennoe soznanie kak osnova professional'noj kul'tury sotrudnikov organov vnutrennih del. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 2 (45): 98 – 99.
4. Kupchigina I.M., Chizhakova G.I. Izuchenie professional'noj kul'tury sotrudnikov OVD. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. Omsk: Izdatel'stvo Omskoj akademii MVD Rossii, 2007; № 1 (28): 30 – 35.
5. Morozova N.M. Professional'naya kul'tura sotrudnikov organov vnutrennih del. *Policiya i obschestvo: problemy i perspektivy vzaimodejstviya*. 2019; № 1: 153-156.
6. Shinkevich V.E., Maslodudova N.V., Shinkevich V.E. Smyslozhiznennye orientacii kak kriterij napravlennosti razvitiya lichnosti, professional'noj kul'tury sotrudnika organov vnutrennih del. *Vestnik Kazanskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*. 2017; № 1 (27): 132 – 136.
7. Koblov F.Ch. Sovershenstvovanie professional'noj podgotovki sotrudnikov organov vnutrennih del v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 5: 435 – 435.
8. Plaksin A.N. Psihologicheskaya kompetentnost' kak faktor povysheniya professionalizma sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2014; № 2: 101 – 103.
9. Semik A.A. Psihologicheskaya kompetentnost' sotrudnikov OVD kak nauchno-prakticheskaya problema. *`Ekonomika. Pravo. Pechat'. Vestnik KS`EI*. 2014; № 2: 171 – 178.
10. Ashhotova L.A. Pedagogicheskie vozmozhnosti dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v sovershenstvovanii kommunikativnoj mobil'nosti sotrudnikov OVD. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya*. 2021; № 1 (46): 86 – 95.
11. Beshtoev R.O. Formirovanie uverennogo povedeniya u molodyh sotrudnikov policii s primeneniem aktivnyh metodov obucheniya. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2020; № 3 (44): 102 – 110.
12. Teppeev A.A. Rol' dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya sotrudnikov OVD Rossijskoj Federacii v povyshenii u nih kul'tury vystraivaniya doveritel'nyh otnoshenij s naseleniem. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2020; № 2 (43): 108 – 117.


*Статья поступила в редакцию 01.11.21*

УДК 378.6: 343.83 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-10-13

***Astashova A.A.,*** *postgraduate, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: astashova_89@mail.ru*

**ON FORMING READINESS FOR PROFESSIONAL INTERCULTURAL COMMUNICATION IN CADETS OF A MILITARY UNIVERSITY.** The article discusses a problem of forming in cadets who study at a military university such feature as readiness for the implementation of professional intercultural communication. The purpose of the article is the development of a set of measures to form readiness for professional intercultural communication, which is used at all levels of military schools: during training sessions, educational work, military-political training and extracurricular activities. The article analyzes directions of forming readiness for professional intercultural communication, and gives a detailed description of each direction and the ways of its implementation in the process of teaching cadets. The article reveals an important problem of intercultural communication today, and the bias in professional military activity makes it even more relevant from the point of view of training competent specialists to represent the interests of Russia on the world stage. This opinion will be of interest to specialists in the field of pedagogy, psychology, as well as military specialists. In conclusion, the author sums up the results of the study, gives recommendations on the implementation of various measures to form readiness for professional intercultural communication at different stages of training cadets at a military university.

*Key words:* **readiness, forming of readiness, cadets of military university, professional communication, professional intercultural communication.**

***А.А. Асташова,*** *аспирант, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: astashova_89@mail.ru*

# К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В данной статье рассматривается проблема формирования у курсантов, обучающихся в военном вузе, готовности к осуществлению профессиональной межкультурной коммуникации. Целью статьи является разработка комплекса мероприятий по формированию готовности к профессиональной межкультурной коммуникации, применяемого на всех уровнях работы военных училищ: во время учебных занятий, воспитательной работы, военно-политической подготовки и внеурочной деятельности. В статье анализируются направления формирования готовности к профессиональной межкультурной коммуникации, а также дается детальное описание каждого направления и способов его реализации в процессе обучения курсантов. Статья посвящена важной на сегодняшний день проблеме межкультурной коммуникации, а уклон в профессиональную военную деятельность делает ее еще более актуальной с точки зрения подготовки грамотных специалистов для представления интересов России на мировой арене. Такой взгляд будет интересен специалистам в области педагогики, психологии, а также военным специалистам. В заключение автор подводит итоги исследования, дает рекомендации по внедрению различных мероприятий по формированию готовности к профессиональной межкультурной коммуникации на разных этапах подготовки курсантов в военном вузе.

*Ключевые слова:* **готовность, формирование готовности, курсанты военного вуза, профессиональная коммуникация, профессиональная межкультурная коммуникация.**

Одной из ведущих задач высшего военного образования является подготовка профессионалов высокого уровня, развитие интеллектуальных качеств курсантов, способности анализировать и синтезировать информацию, формирование готовности варьировать способы осуществления профессиональной деятельности, быстро реагировать на изменения в ней, принимать решения в любых обстоятельствах, а в свете расширения международных контактов – умение налаживать диалог с представителями различных национальностей и культур.

Современный период в развитии большинства государства характеризуется масштабностью и остротой возникающих в обществе социальных, культурных и экономических проблем, которые обусловливают актуальность поиска оптимальных способов подготовки образованных офицеров с новым мышлением, профессионально мобильных, готовых к самостоятельному и качественному решению военно-профессиональных задач, налаживанию внешних контактов с иностранными государствами, подготовке и проведению совместных боевых учений, участию в миротворческих миссиях, обмену военными кадрами в целях повышения профессионального мастерства. Эти требования выступают основой при обучении курсантов военного вуза, которые должны быть готовы к осуществлению эффективной коммуникации с иностранными представителями государств. В условиях международного военного сотрудничества актуальной является проблема формирования у курсантов военного вуза готовности к профессиональной межкультурной коммуникации (далее – ПМК).

Высокий спрос на военных специалистов, способных вести ПМК, обусловливает ориентированность высшего военного образования на установление связей между профессиональной и языковой подготовками, на соединение военных и гуманитарных дисциплин. Гуманитарные знания, имеющие значительную культурологическую ценность, входят в сферу профессионально-коммуникативной компетентности современного военного специалиста. В настоящее время складываются условия, когда востребованность военнослужащего, его конкурентоспособность зависят от умения эффективно осуществлять межкультурную коммуникацию, от наличия грамотной устной и письменной речи, от знания методов языкового воздействия.

Военно-профессиональное образование в разных его аспектах анализируется в работах А.В. Барабанщикова, М.П. Стародубцева, Д.В. Суслова, Т.А. Волковой, В.В. Голуб и др. Изучению вопросов межкультурной коммуникации посвящены работы Л.И. Гришаевой, О. Леонтович, А.П. Садохина, О.В. Тимашевой, О.С. Дубовой и других.

Для нашего исследования несомненный интерес представляют работы военных ученых (П.Ю. Ровчака, О.А. Еськиной, О.А. Козлова, А.А. Лоскутова и других), которые считают, что профессиональная готовность помогает будущим офицерам эффективно и продуктивно выполнять профессиональные обязанности, своевременно и правильно организовывать процесс коммуникации в условиях военных подразделений [1].

Однако при безусловной значимости проведенных исследований проблема формирования у будущих офицеров готовности к профессиональной межкультурной коммуникации остается малоизученной. Большинство обозначенных нами работ рассматривают готовность к ПМК с точки зрения преподавания иностранных языков, игнорируя при этом русскоязычную коммуникацию. Но Россия – это многонациональная страна. Говоря о межкультурной коммуникации, мы не имеем в виду только общение между представителями разных стран на иностранном языке. Межкультурная коммуникация может осуществляться и на русском языке между представителями разных культур и национальностей (например, общение между представителями угорских и кавказских народов).

Актуальность настоящего исследования определяется:

– на социально-педагогическом уровне – необходимостью формирования у курсантов готовности к профессиональной межкультурной коммуникации в процессе обучения в военном вузе;

– на научно-теоретическом уровне – потребностью разработки теоретических основ формирования у курсантов военного вуза готовности к ПМК.

Цель исследования*:* разработать и обосновать комплекс мероприятий по формированию у курсантов военного вуза готовности к профессиональной межкультурной коммуникации.

В соответствии с целью сформулированы следующие задачи исследования:

1. Осуществить историко-педагогический анализ проблемы формирования у курсантов военного вуза готовности к профессиональной межкультурной коммуникации.

2. Определить направления процесса формирования у курсантов готовности к профессиональной межкультурной коммуникации.

3. На основе выявленных направлений разработать комплекс мероприятий по формированию у курсантов военного вуза готовности к профессиональной межкультурной коммуникации.

Научная новизна исследования заключается в разрешении противоречия между возросшей потребностью в формировании у курсантов военного вуза готовности к ПМК и недостаточной теоретико-методологической и методико-технологической разработанностью способов его осуществления.




Рис. 1. Направления процесса формирования готовности к профессиональной межкультурной коммуникации

Практическая значимость исследования заключается в разработке и внедрении в процесс профессиональной подготовки военных кадров программно-методических материалов по формированию у курсантов готовности к профессиональной межкультурной коммуникации. Предложенный нами комплекс мероприятий может быть использован в качестве программы практической подготовки курсантов к межкультурному взаимодействию, осуществляемой в рамках всех видов учебной и внеучебной деятельности.

Практика показывает, что для большинства курсантов межкультурная коммуникация на бытовые темы не вызывает затруднений, однако осуществление профессиональной межкультурной коммуникации является проблемным процессом и не дает желаемых результатов. Наши наблюдения показали, что часто изучение специальной военной лексики не способствует расширению культурной компетентности будущих офицеров в области их профессии, не способствует накоплению профессиональных знаний средствами русского языка и, как результат, блокирует возможность принятия важных решений, когда коммуникация происходит на профессиональную тему. Указанное обстоятельство свидетельствует о необходимости разработки методики профессионально ориентированного обучения, включающего в себе задачи по формированию готовности к осуществлению профессиональной коммуникации с представителями других национальностей и культур в целях эффективного выполнения профессионально-должностных обязанностей.

Процесс формирования у курсантов готовности к профессиональной межкультурной коммуникации имеет несколько направлений (рис. 1).

Рассмотрим каждое из направлений более подробно. Формирование специалиста, адекватно реагирующего на изменения в политической, социальной и культурных сферах, подразумевает под собой развитие системного мышления, которое может выявлять определенные закономерности, прогнозировать и оказывать влияние на события, связанные с изменениями в различных сферах человеческой жизни [2]. В военной деятельности происходящие изменения несут за собой особо серьезные последствия, поэтому способность будущих офицеров правильно реагировать на эти изменения, подстраиваться под них и осуществлять дальнейшую коммуникацию является чрезвычайно важным.

На формирование осознания необходимости международной солидарности, по мнению А.О. Баканач, влияет несколько факторов:

1. Внешняя среда, которая включает в себя мировую и государственную экономическую ситуацию, политическую обстановку, которые могут служить для наций как причиной объединения, так и разногласий. Различные этнические группы, не испытывающие друг к другу толерантной позиции, могут объединиться при наличии общего «врага». И наоборот, столкновение политических интересов или сфер влияния может послужить причиной разобщения некогда дружественных народов. Также фактором международной солидарности выступает и экономическая обстановка: спад экономики влечет за собой изменение отношений в этно-гетерогенных районах из-за возрастающей конкуренции между представителями различных этнических групп.

2. Средовые факторы. Формирование международной солидарности начинается, конечно, в семье, когда формируется личное мировоззрение под референтным влиянием родителей. В межнациональных семьях референтная ориентация переходит и на эти национальности. В воспитательных и образовательных учреждениях человек находится в условиях так называемой вынужденной толерантности, так как этнический состав групп или классов не выбирается человеком. Однако именно в этой обстановке неоднородного в национальном плане коллектива происходит выстраивание отношений с представителями других культур на основе взаимного доверия. Именно в это время, по мнению большинства ученых, формируются толерантные установки и социальные качества, которые в будущем будет трудно изменить.

В высших учебных заведениях зачастую среда бывает неоднородной по национальному составу. В закрытых условиях обучения в военном вузе общение с представителями различных культур происходит и на бытовые, и на профессиональные темы. Формирование осознания необходимости международной солидарности для будущего офицера является одним из основных направлений формирования готовности к ПМК, так как представления о культуре, этике, морали одних народов могут не совпадать, а иногда и противоречить представлениям других народов. Все это может стать причиной межнационального конфликта, а в некоторых случаях даже привести к войне. Личностные факторы, которые

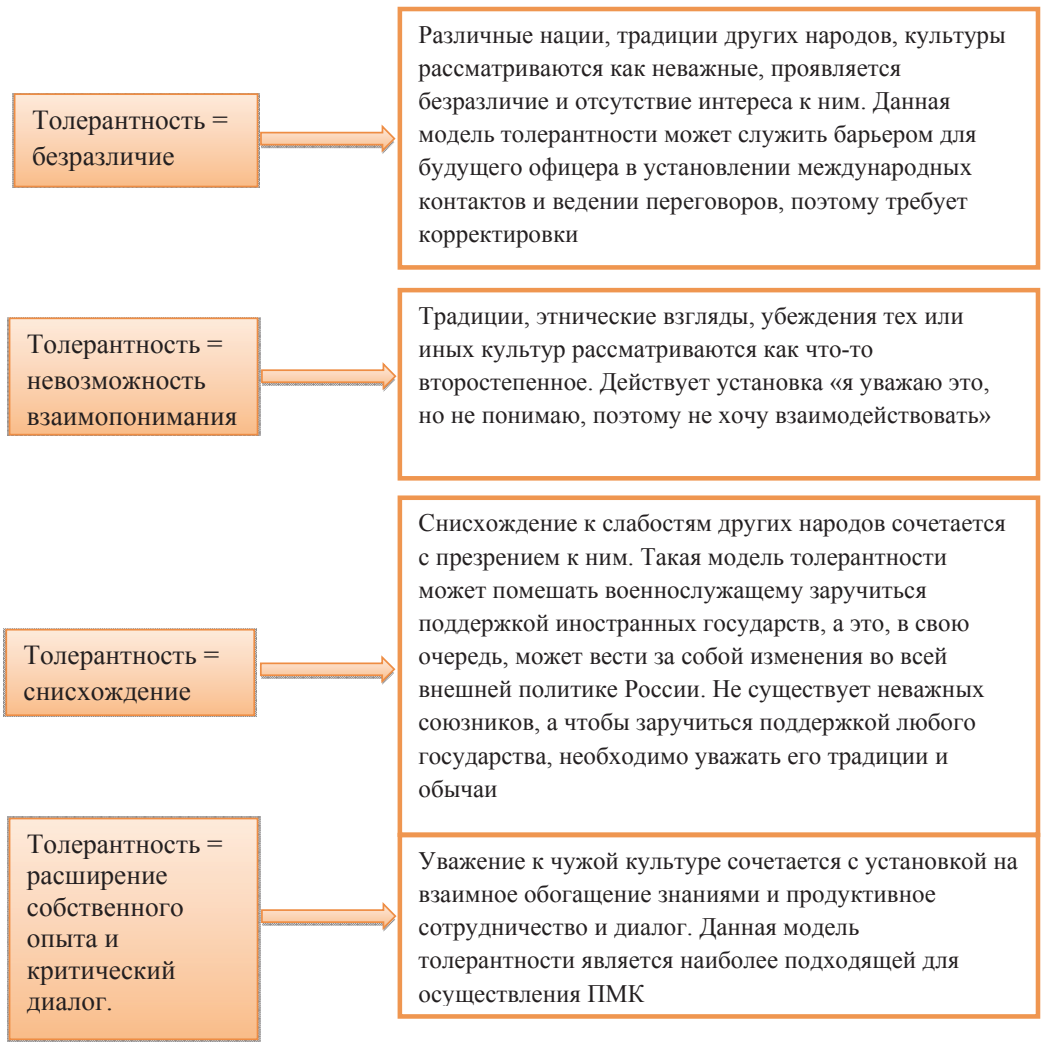



Рис. 2. Модели толерантности

включают в себя уровень образования, социальные установки и национальные стереотипы. Гуманизация образования направлена на развитие общекультурных компонентов в содержании образования. В центр ставится личность обучаемого. Только поняв себя, человек способен понять других людей и выстроить отношения с окружающим миром [3].

Понимание и уважение между людьми, принадлежащими к разным культурам, начинаются с формирования толерантности. Как мы уже отмечали ранее, толерантные установки начинают складываться в раннем возрасте, однако в период обучения в вузе их можно корректировать и развивать. Военные вузы России обладают огромным потенциалом развития личности курсантов, который обеспечивается образовательной средой. За время обучения курсанты проходят период профессионального и личностного становления и самоопределения, у них формируется правильное, уважительное отношение к военному делу, к различным культурам, народам, их традициям и ценностям. Все это служит для каждого человека мерой регуляции действий и поступков, поведения личности в различных ситуациях бытового и профессионального общения. В связи с этим образовательные учреждения Министерства обороны ставят перед собой задачу расширять и углублять знания курсантов о разных народах, культурах и цивилизациях.

Б.Х. Золотова выделяет четыре модели толерантности. Их можно представить в виде следующих моделей: толерантность = безразличие, толерантность = невозможность взаимопонимания, толерантность = снисхождение, толерантность = расширение собственного опыта [4]. Детальное описание данных моделей толерантности в аспекте формирования у курсантов готовности к профессиональной межкультурной коммуникации представлено на рис. 2.

Формирование понимания прав и обязанностей, возложенных на индивида, социальную группу и нацию в отношении друг друга, должно происходить во время всех видов деятельности в высшем военном учебном заведении. Преподаватели, курсовые офицеры, наставники должны объяснять курсантам, что диалог культур может проходить как между странами, так и в пределах одной страны, о чем мы писали выше. Любые культурные проявления имеют право на существование. Задачей преподавателей становится не просто показать различия культур и народов, а наоборот, рассказать, в чем их сходство, что их объединяет. Такой настрой создаст в аудитории атмосферу единства, объединение общечеловеческих ценностей способствует объединению людей. Например, на занятиях по философии и культурологии преподаватель должен делать акцент на общности многий вероучений, находить общее между различными конфессиями, а не выносить в качестве главного приема сравнение, и тем более не принимать решение о том, какая религия лучше, гуманнее или прогрессивнее [5]. У будущих офицеров должно сформироваться понимание того, что межкультурная коммуникация является важным фактором разработки новых стратегий поведения, развития, ведения внешней и внутренней политики и, как следствие, осознание того, что к межкультурной коммуникации на профессиональные цели необходимо быть готовым, тогда результат диалога может быть выгодным для каждого из коммуникантов.

Полиэтничность – одна из главных черт образовательных организаций высшего военного образования России, где всегда учились курсанты разных национальностей. Работа по формированию готовности к ПМК предполагает соединение гуманитарного и военного образования. Она должна вестись во время практических занятий, внеаудиторных практикумов, а также в процессе воспитательной работы и военно-политической подготовки. Для реализации этих задач необходимо направить совместные усилия командования факультетов, руководства вуза, преподавательского состава, психологов, кураторов и наставников учебных отделений. В табл. 1 представлены общие мероприятия по формированию у будущих офицеров готовности к профессиональной межкультурной коммуникации, которые необходимо проводить в рамках учебной, научной и воспитательной работ.

Конечно, деление мероприятий по различным видам работ в военном вузе не может носить строгий характер. Так, проведение экскурсии в национальную деревню, например, для знакомства с укладом жизни, обычаями и традициями коренных народов, проживающих на какой-то определенной территории, должно обязательно сопровождаться обсуждением во время воспитательной работы, подготовкой презентаций на учебных занятиях, написанием публицистических статей в училищную газету и т.д.

Таблица 1

Мероприятия по формированию готовности к профессиональной межкультурной коммуникации

| | |
|---|---|
| В рамках изучения:<br>– гуманитарных дисциплин | – подготовка докладов и презентаций о различных народах и культурах;<br>– ролевые игры, имитирующие ситуации профессионального общения;<br>– написание рефератов об известных людях, о национальных праздниках, традициях и обычаях различных народов |
| – профессиональных циклов | – изучение вооружения и техники иностранных государств;<br>– изучение топографических карт;<br>– знакомство с общевоинскими уставами других стран |
| В рамках военно-политической работы | – просмотр и обсуждение новостей в России и мире;<br>– анализ военно-политической обстановки;<br>– еженедельная печать свода событий за прошедшее время;<br>– проведение дней воинской славы |
| В рамках воспитательной работы | – организация и проведение экскурсий;<br>– организация и проведение праздников совместно с иностранными обучающимися;<br>– знакомство с памятными датами |

Таким образом, мы определили направления процесса формирования у курсантов готовности к профессиональной межкультурной коммуникации, а также на основе выделенных направлений составили примерный комплекс мероприятий для реализации цели нашего исследования. В ходе изучения данной проблемы мы пришли к следующим выводам:

1. Задача по формированию у военнослужащих готовности к осуществлению эффективной профессиональной межкультурной коммуникации, отвечающей европейским и мировым стандартам, является одной из приоритетных в настоящее время.

2. Сформированная у курсантов готовность к ПМК поможет при осуществлении будущей деятельности оценивать обстановку, квалифицированно судить о меняющихся явлениях. Готовность к ПМК может выступить тем базисом, на который в будущем накладываются новые знания, получаемые в процессе дальнейшего профессионального образования или самообразования.

3. Для формирования готовности к профессиональной межкультурной коммуникации на практических и полевых занятиях, во время воспитательной работы и военно-политической подготовки необходимо создавать такие проблемные ситуации, которые были бы максимально приближены к условиям реального межкультурного общения на профессиональные темы.

Целенаправленное воспитание будущих офицеров в области подготовки к осуществлению профессиональной межкультурной коммуникации должно вестись на всех этапах обучения, на всех предметах, во время практических занятий и самостоятельной подготовки, на занятиях по военно-политической подготовке.

Библиографический список


1. Лоскутов А.А. *Формирование профессионально-педагогической готовности штурмана-инструктора (ВУС 0619053) в поствузовский период.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2005.
2. Афанасьева С.Н. К вопросу о формировании межкультурной коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих в образовательных организациях Министерства обороны РФ. *Власть*. 2014; № 11: 128 – 132.
3. Баканач А.О. Факторы формирования межнациональной солидарности. *Вестник университета*. 2016; № (10): 233 – 235.
4. Золотова Б.Х. *Культура межэтнического общения: Региональный аспект.* Автореферат диссертации … кандидата философских наук. Ставрополь, 2004.
5. Клименко Н.А. Ценностная ориентация гуманитарного образования. *Международный журнал экспериментального образования.* 2016; № 11-2: 275 – 277.


References


1. Loskutov A.A. *Formirovanie professional'no-pedagogicheskoj gotovnosti shturmana-instruktora (VUS 0619053) v postvuzovskij period.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2005.
2. Afanas'eva S.N. K voprosu o formirovanii mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii inostrannyh voennosluzhaschih v obrazovatel'nyh organizaciyah Ministerstva oborony RF. *Vlast'*. 2014; № 11: 128 – 132.
3. Bakanach A.O. Faktory formirovaniya mezhnacional'noj solidarnosti. *Vestnik universiteta*. 2016; № (10): 233 – 235.
4. Zolotova B.H. *Kul'tura mezh`etnicheskogo obscheniya: Regional'nyj aspekt.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filosofskih nauk. Stavropol', 2004.
5. Klimenko N.A. Cennostnaya orientaciya gumanitarnogo obrazovaniya. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2016; № 11-2: 275 – 277.


*Статья поступила в редакцию 14.10.21*

УДК 378 + 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-14-16

***Beketova V.D.**, postgraduate, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: viktoria.beketova@bk.ru*

**VERBAL ACTION'S MEANS AND VERBS OF MOTION: LINGUODIDACTIC ASPECT.** The article discloses a problem of grammatical homonymy in the linguodidactic aspect. This problem is worked out using the example of working with some methods of verb action and selected verbs of movement in a foreign-language audience of level B1+. The material tested on foreign students of the preparatory faculty helped to identify specific difficulties in studying the topic of verbs of motion, as well as to calculate the most frequent errors associated with the two grammatical phenomena outlined above. To work out the material on these topics, we have compiled special texts that clearly illustrate the context of the use of verb action methods and motion verbs. The results of the study showed that the methods of verb action can be considered in a foreign-language audience as part of the topic "Verbs of movement". In addition, the methods of verb action can also be a separate, independent topic for study, since this will help to level the difficulties associated with grammatical homonymy in Russian language.

*Key words:* **verb, grammatical homonymy, verbal action's means, verb of motion.**

***В.Д. Бекетова,** соискатель, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: viktoria.beketova@bk.ru*

# СПОСОБЫ ГЛАГОЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ И ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье в лингводидактическом аспекте раскрывается проблема грамматической омонимии, связанной с глаголами движения и способами глагольного действия. Данная проблема проиллюстрирована на примере работы с некоторыми способами глагольного действия и отобранными глаголами движения в иноязычной аудитории уровня В1+. Апробированный на иностранных студентах подготовительного факультета материал помог выявить конкретные сложности при изучении темы глаголов движения, а также вычислить наиболее частотные ошибки, связанные с двумя грамматическими явлениями, обозначенными выше. Для отработки материала по указанным темам нами были составлены специальные тексты, которые явно иллюстрируют контекст использования способов глагольного действия и глаголов движения. Результаты исследования показали, что способы глагольного действия действительно могут быть рассмотрены в иноязычной аудитории в составе темы «Глаголы движения». Кроме того, способы глагольного действия могут представлять собой и отдельную, самостоятельную тему для изучения, поскольку это поможет нивелировать трудности, связанные с данной областью грамматической омонимии в русском языке.

*Ключевые слова:* **глагол, грамматическая омонимия, способ глагольного действия, глаголы движения.**

При рассмотрении изучаемых в рамках подготовительного факультета глаголов движения (речь пойдет о следующих глаголах: *идти*, *ходить*, *ехать*, *ездить*, *бегать*) мы имеем дело с грамматической омонимией, поскольку в однокоренных словоформах (с различными префиксами) типа *заходить*, *проездить* скрываются определенные способы глагольного действия (в статье мы поговорим о трех самых распространенных способах глагольного действия: начинательном, ограничительном и длительно-ограничительном), и невольно сталкиваемся с насущным вопросом: целесообразно ли разъяснять данную грамматическую омонимию студентам, изучающим русский язык как иностранный на подготовительном факультете? В этом вопросе заключается основная проблема данного исследования.

До настоящего времени нами были рассмотрены вопросы, связанные с одним из способов глагольного действия, а именно – с сатуральным. Лексико-грамматические характеристики данного способа глагольного действия и варианты его функционирования в речи отражены в наших статьях, опубликованных ранее [1; 2; 3].

Актуальность темы исследования и важность данной работы можно объяснить тем, что способы глагольного действия, в отличие от глаголов движения, которые являются одной из самых важных и популярных тем в процессе обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному, как отдельная тема при обучении грамматике не фигурируют. Вероятно, это обусловлено особой сложностью затронутого вопроса и, возможно, его периферийного положения относительно основных изучаемых тем на занятиях по русскому языку как иностранному, однако нам думается, что способы глагольного действия при обучении русскому языку как иностранному вполне могут выступать как в качестве отдельной, самостоятельной темы, так и темы, сопутствующей практическому разбору на занятиях глаголов движения, то есть в сопоставлении с ними.

Главная цель исследования заключается в выявлении трудностей, связанных с грамматической омонимией, возникшей на стыке двух сложнейших явлений в русском языке – глаголов движения и способов глагольного действия, а также в разработке вариантов работы над данной темой на практических занятиях по русскому языку с иностранными студентами.

Научная новизна исследования заключается в том, что в практике преподавания русского языка как иностранного обычно в качестве отдельной грамматической темы выносятся именно глаголы движения, в то время как способы глагольного действия, о которых пойдет речь в рамках данной статьи, на занятиях по русскому как иностранному как самостоятельный грамматический аспект не рассматриваются.

В процессе исследования решается проблема целесообразности работы со способами глагольного действия при обучении русскому языку как иностранному. Кроме того, необходимо выяснить, имеет ли практический смысл выносить способы глагольного действия в качестве самостоятельной темы на занятиях со студентами-иностранцами, владеющими русским языком на уровне В1+.

Теоретическая ценность работы обусловлена проведенным нами сопоставительным анализом грамматических омонимов, в качестве которых, с одной стороны, выступают глаголы движения, а с другой – способы глагольного действия. Также в ходе исследования нами были вычислены конкретные языковые единицы, которые, формально имея возможность выражать и глаголы движения, и способы глагольного действия, являются грамматическими омонимами и, соответственно, не могут не представлять определенных трудностей для иностранных учащихся, которым встречаются данные языковые единицы в процессе изучения русского языка как иностранного.

Данная работа, безусловно, имеет и практическую значимость, поскольку в процессе исследования были определены наиболее частотные ошибки, связанные именно с данной грамматической омонимией, обоснованной на теоретическом уровне. Кроме того, не менее ценным с практической точки зрения является методический материал (в рамках данной статьи представленный в виде продемонстрированных ниже учебных текстов и составленной нами последовательности упражнений к данным или такого рода текстам), который уже был апробирован в работе со студентами подготовительного факультета и который, судя по полученному в практической деятельности опыту, вполне успешно можно использовать на занятиях по русскому языку как иностранному на продвинутом этапе обучения.

В ходе изучения мы опирались на работы исследователей, которые так или иначе затрагивали в своих работах способы глагольного действия.

Методы исследования, которые были применены в ходе нашего исследования: теоретические (индукция, аксиоматический метод, анализ, синтез) и практические (наблюдение, эксперимент, тестирование).

Результатами исследования стали выявленные ошибки, которые наиболее часто встречаются у иностранцев, использующих в своей речи отобранные нами глаголы движения. Кроме того, нами были составлены специальные учебные тексты, которые явным образом иллюстрируют ситуации правильного использования глаголов движения и способов глагольного действия, являющихся в русском языке грамматическими омонимами.

Полученный результат можно использовать в практической работе на занятиях по русскому языку как иностранному с иностранными студентами, владеющими русским языком на уровне не ниже В1+.

Обратимся к истории выделения способов глагольного действия как самостоятельного лингвистического понятия, поскольку изначально рассматриваемая нами тема была включена в теорию вида русского глагола. То большое внимание, которое уделено вопросам аспектологии, связано, по мнению М.А. Шелякина, с «центральным положением категории вида в грамматической системе славянского глагола, в ее глубокой взаимосвязи с глагольной лексикой и словообразованием» [4, с. 3]. Исследователь Е.Н. Ремчукова писала о многофункциональности и стилистическом разнообразии способов глагольного действия русского глагола в разговорном языке [5]. Способы глагольного действия, о которых пойдет речь в данной статье, с категорией вида глагола связаны чрезвычайно тесно.

История способов глагольного действия восходит к решению проблемы грамматической стабилизации видовой системы и к дискуссиям о количестве видов и их иерархии. Сначала способы глагольного действия рассматривались как «разнообразные видовые оттенки глагола», объединенные вокруг «основных, центральных» [6, с. 404].

Теория способов глагольного действия глубоко отражена в работах Ф.Ф. Фортунатова, Г. Ульянова, А.А. Потебни, А.А. Шахматова. Эту же проблему затронул известный ученый В.В. Виноградов. А развел эти два грамматических аспекта – вид глагола и способы действия – Юрий Маслов, которого поддержали А.В. Бондарко и М.А. Шелякин. Исследователь Агрелль «термином *способ* действия» обозначал «те до сих пор почти вовсе не привлекавшие внимания и тем более никем не классифицировавшиеся *семантические функции* приставочных глаголов (а также некоторых бесприставочных глаголов и суффиксальных образований), *которые уточняют, как совершается действие*, обозначают способ его осуществления» [7, с. 36].

Наиболее существенными в плане теории способов глагольного действия нам представляются работы А.В. Исаченко, А.В. Бондарко, Н.С. Авилова, М.А. Шелякина, Ю.С. Маслова. Все эти ученые, учитывая достижение количественного, результативного и временного предела, отмечали, что упорядочивание указанных выше понятий должно происходить от отношения к внутреннему пределу действия. Таким образом, исходя из понятий функциональной грамматики, можно заключить, что способы глагольного действия имеют одну и ту же аспектуальную семантику (поскольку это разновидности категории предельности/непредельности, а наличие/отсутствие морфемных показателей их выражения – то, что их между собой различает).

Способы глагольного действия – это «такие семантико-словообразовательные группировки глаголов, в основе которых лежат формально выраженные модификации (изменения) значений беспрефиксных глаголов с точки зрения временных, количественных и специально результативных характеристик» [8, с. 594].

В рамках данной статьи мы рассмотрим три способа глагольного действия (начинательный, ограничительный и длительно-ограничительный), которые ошибочно (с точки зрения восприятия русского языка иностранцами) могут быть использованы студентами вместо глаголов движения, формально имеющим то же выражение, что и эти способы глагольного действия.

Проблема грамматической омонимии как одна из причин повторяющихся ошибок в речи студентов разных групп одного уровня проявила себя достаточно явно, когда студенты начали активно использовать в своем речевом репертуаре русские глаголы движения.

Подготовленный нами материал был апробирован в восьми группах китайских учащихся, владеющих русским языком на уровне В1+. Общее число тестируемых составило 76 китаеязычных учащихся. Цель исследования заключалась в выявлении (в связи с затронутой в данной статье темой) возможных грамматических трудностей по теме глаголов движения на практических занятиях по русскому языку как иностранному.

В качестве гипотезы было зафиксировано следующее предположение. Вероятно, среди ошибок, которые часто встречаются при изучении глаголов движения, будут те, которые так или иначе связаны и со способами глагольного действия. И если таковые ошибки будут обнаружены, это означало бы, что способы глагольного действия могут стать частью изучаемого материала в рамках темы «Глаголы движения» или даже (уже не в связи с глаголами движения, но об этом речь пойдет в следующих статьях) самостоятельной темой на занятиях по русскому языку как иностранному.

Перед апробацией материала исследования были поставлены следующие задачи:

1. Выявить в процессе изучения глаголов движения возможные трудности, связанные со способами глагольного действия.

2. Зафиксировать наиболее часто встречающиеся ошибки, связанные с темой и проблемой исследования.

3. Привести примеры допускаемых студентами-иностранцами ошибок в сопоставлении с вариантом нормы.

4. Предложить образец материала для идентификации иностранцами двух грамматических явлений (глаголов движения и способов глагольного действия) в одной словоформе. Этим материалом могут послужить различные по сложности языковые и речевые задания, а также работа с текстом, иллюстрирующим оба грамматических явления.

Итак, китайским студентам подготовительного факультета МГУ имени М.В. Ломоносова были предложены тексты, представленные ниже. В качестве задания было необходимо самостоятельно написать правильный вариант глагола (без возможности выбора правильного ответа среди предложенных вариантов) непосредственно в каждом из предложенных предложений.

1. А. Каждое утро Иван и Петр вместе ходят в институт. Вчера Иван тоже … за другом, и они вместе поехали в институт. Б. Завтра я хочу … к тебе в гости, ты будешь дома? В. Ты сможешь … за книгой через неделю? Г. Они … в магазин на обратном пути. Д. Почему ты не хочешь … в кафе?

2. А. Родители Толи … в отпуск на море. Б. Мы очень хотим … в кино, но нам надо готовиться к экзаменам. В. Иван и Мария … в выходные в зоопарк. Г. Антон … в институт, чтобы забрать рюкзак, который он там забыл. Д. Вы не хотите … с нами на экскурсию?

3. А. Он … мимо дома, который ему был нужен. Б. Мы не заметили, как … свою остановку. В. Нам был нужен русско-китайский словарь. Мы … по магазинам целый день, но ничего не нашли. Г. Он … на такси полдня, но так и не добрался до Красной площади. Д. Мы … в метро 3 часа и, наконец, вышли там, где нам было нужно.

В ходе исследования, проведенном в процессе практической работы с китайскими учащимися, владеющими русским языком на уровне В1+, были выявлены следующие наиболее частотные грамматические ошибки.

1. Использование глагола *заходить* (начинательный способ глагольного действия) вместо глагола *зайти* (глагол движения) – 168 ошибок.

Ошибка: *Он заходил за другом, и они вместе поехали в институт* (вместо *зашёл*).

Правильный вариант использования способа глагольного действия: *Он занервничал, заходил по комнате и совершенно не знал, что ему делать*.

2. Использование словоформ *поездить* и *походить* (ограничительный способ глагольного действия) вместо глаголов движения *поехать* и *пойти* – 143 ошибки.

Ошибка: *Он поездил на море* (вместо *поехал*). Он походил в кино (вместо *пошёл*).

Правильный вариант использования способа глагольного действия: *Целый день ему было абсолютно нечего делать. Походил – полежал, побегал – посидел, попрыгал – побегал… Так он ничего и не сделал*.

3. Использование глагола *проездить* (длительно-ограничительный способ глагольного действия) вместо глагола *проехать* (глагол движения) – 107 ошибок.

Ошибка: *Он проездил по улице и увидел красивое здание* (вместо *проехал*).

Правильный вариант использования способа глагольного действия: *Проходил, проездил весь день по городу, но так и не нашёл того, что искал*.

На материале отобранных глаголов движения, обычно представленных в учебниках по русскому языку как иностранному, мы разработали методический материал, включающий в себя различные по уровню сложности задания, направленные на все виды речевой деятельности. Как и во всех наших работах, представляя образцы упражнений на отработку затронутой проблемы, а также их последовательность, мы опираемся на принцип от рецепции к репродукции и продукции. В рамках данного исследования к представленным ниже текстам мы спроецировали последовательность конкретных заданий, направленных на правильное использование иностранцами в речи трех рассматриваемых нами в данной статье способов глагольного действия.

Текст № 1. *Когда мой старый друг Джон приехал в Москву в первый раз, она ему очень понравилась! У него было достаточно времени: он спокойно поездил по городу, посмотрел все самые известные достопримечательности, пофотографировал, походил по музеям, по улицам! Это было 2 года назад. А сейчас он учится в МГУ и может гулять по Москве хоть каждый день!*

В тексте есть три глагола, представляющих собой ограничительный способ глагольного действия: *поездил*, *пофотографировал*, *походил*. Иностранным учащимся может быть предложено сначала, прослушав текст на слух, услышать и выписать эти глаголы, а также постараться понять и сформулировать значение, объединяющее все эти три глагола. Семантику данных трех единиц поможет понять контекст, в котором представлены данные глаголы. Кроме того, можно предложить учащимся самим составить текст или диалог, придумать ситуацию, где они могут использовать эти три глагола именно в этом значении. Глаголы *поездил* и *походил* непосредственно относятся к нашей теме исследования, поскольку иностранные учащиеся их нередко ошибочно используют в качестве глаголов движения.

Подобный порядок упражнений может быть дан и после текстовых фрагментов, представленных ниже.

Текст № 2. *Лучший отдых – это смена деятельности. Не правда ли? Пятьдесят минут позанимался – 10 минут полежал. Ещё пятьдесят минут позанимался – 10 минут побегал или попрыгал. Пятьдесят минут посидел на стуле или в кресле – 10 минут постоял или походил. Это полезно и для здоровья, и для ума. Это намного лучше, чем прозаниматься 8 часов подряд. Ведь это непросто, а результат будет хуже: только устанешь, как собака. И не получишь никакого удовольствия от процесса. Ведь даже если просто поспите днём во время работы минут 15-20 – будете чувствовать себя намного лучше!*

Ограничительный способ глагольного действия, который ошибочно можно принять за глаголы движения, в данном фрагменте проиллюстрирован следующими единицами: *побегал*, *попрыгал*, *походил*.

Текст № 3. *Когда Иван узнал, что завтра будет экзамен, он ужасно занервничал: заходил по комнате, разволновался… Ведь он хотел хорошо сдать этот экзамен, но не знал, что экзамен уже завтра!*

Глаголом *заходил* здесь представлен начинательный способ глагольного действия.

Текст № 4. *В выходные Анна решила праздновать свой день рождения дома, поэтому на этой неделе у неё очень много дел. Она учится в институте, и у неё всегда очень большое домашнее задание, которое она всегда делает, потому что очень хочет научиться правильно и красиво говорить по-русски. Обычно она хорошо планирует своё время, но на этой неделе она не смогла сделать все дела. Она очень расстроилась, что проходила по всем магазинам и проездила по всем районам своего города, в одном месте даже простояла в очереди, чтобы спросить, есть ли в наличии этот торт, но она не нашла тот*

*торт, которым хотела угостить своих друзей. Конечно, она могла купить любой другой, но ей хотелось купить именно тот… В пятницу вечером она даже немного поплакала. Но ей позвонила подруга и сказала, что она и её друзья забронировали столик в её любимом ресторане, чтобы сделать ей сюрприз. Анна была счастлива! Она правда очень любила этот ресторан! А свой любимый торт она купит в другой раз!*

В последнем текстовом фрагменте, представленном в рамках данной статьи, есть глаголы, которые представляют собой длительно-ограничительный способ глагольного действия: *проходила*, *проездила*.

Языковое наполнение всех текстов не содержит новых для уровня В1+ единиц. Это сделано намеренно, чтобы акцент был не на новой лексике, а на новой грамматике, чтобы всё внимание студентов было направлено на способы глагольного действия.

Ко всем представленным выше текстам предложим следующие варианты заданий в такой последовательности:

1. *Послушайте фрагмент текста и ответьте на вопрос (по фрагменту текста)*.

2. *Прослушайте фрагмент текста и выпишите все глаголы с общим значением. Постарайтесь сформулировать это общее для всех глаголов значение*.

3. *Придумайте ситуацию, составьте небольшой текст, в котором можно использовать эти глаголы именно в этом значении*.

4. *Составьте и разыграйте друг с другом диалоги, используя данные формы глаголов*.

Подобные задания помогут активизировать в процессе занятий все виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), а также развить языковые и речевые навыки студентов.

Таким образом, можно считать, что сформулированная в ходе исследования гипотеза получила свое подтверждение. В результате исследования были решены следующие задачи.

1. Экспериментально выявлены трудности, связанные со способами глагольного действия. Они, как было замечено ранее, связаны в первую очередь с грамматической омонимией, а именно – с использованием в речи тех языковых единиц, которые в контексте высказывания могут быть как глаголами движения, так и способами глагольного действия.

2. Определены самые частотные ошибки, связанные с темой и проблемой исследования.

3. Приведены ситуации ошибочного употребления студентами-иностранцами глаголов движения. Даны варианты грамматически верных высказываний.

4. В качестве образца представлена апробированная на практике методическая последовательность заданий по специально составленным по затронутой теме текстам.

Цель данного исследования можно считать достигнутой, поскольку способы глагольного действия действительно представляют сложность для иностранных учащихся и вместе с тем являются сопутствующей темой при изучении глаголов движения, а также на продвинутом этапе обучения могут выступать и в качестве самостоятельной темы.

В рамках данной статьи методическая часть исследования была лишь кратко обрисована. Более подробную проработку данного вопроса мы представим в наших следующих статьях.

Перспективой затронутого в данной работе вопроса является детальная разработка методических материалов, связанных со способами глагольного действия как одним из сложнейших грамматических явлений в русском языке и предназначенных для практической работы в иноязычной аудитории.

Библиографический список


1. Бекетова В.Д. Сатуральные глаголы зрительного, слухового и обонятельного восприятия в современном русском публицистическом дискурсе. *Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом*. 2017; № 4: 69 – 72.
2. Бекетова В.Д. Значение интенсивной сатуральности в русском языке и способы его выражения в русском публицистическом дискурсе. *Русское культурное пространство: коммуникативные аспекты:* сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции. Москва, 2019: 179 – 182.
3. Бекетова В.Д. Представление сатуральных глаголов зрительного, слухового и обонятельного восприятия в иноязычной аудитории. *Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом*. 2019; №1: 14 – 16.
4. Шелякин М.А. *Категория вида и способы действия русского глагола. Теоретические основы*. Таллин: Валгус, 1983.
5. Ремчукова Е.Н. *Аспектуальность русского глагола*. Москва: РУДН, 1992.
6. Виноградов В.В. *Русский язык (Грамматическое учение о слове)*. Москва: Высшая школа, 1986.
7. Агрелль С. О способах действия польского глагола. *Вопросы глагольного вида*. Москва: Издательство иностранной литературы, 1962: 35 – 37.
8. *Русская грамматика*: в 2 т. Под редакцией Н.Ю. Шведовой. Москва, 1980; Т. 1.


References


1. Beketova V.D. Satural'nye glagoly zritel'nogo, sluhovogo i obonyatel'nogo vospriyatiya v sovremennom russkom publicisticheskom diskurse. *Mezhdunarodnyj aspirantskij vestnik. Russkij yazyk za rubezhom*. 2017; № 4: 69 – 72.
2. Beketova V.D. Znachenie intensivnoj satural'nosti v russkom yazyke i sposoby ego vyrazheniya v russkom publicisticheskom diskurse. *Russkoe kul'turnoe prostranstvo: kommunikativnye aspekty:* sbornik materialov XIH Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2019: 179 – 182.
3. Beketova V.D. Predstavlenie satural'nyh glagolov zritel'nogo, sluhovogo i obonyatel'nogo vospriyatiya v inoyazychnoj auditorii. *Mezhdunarodnyj aspirantskij vestnik. Russkij yazyk za rubezhom*. 2019; №1: 14 – 16.
4. Shelyakin M.A. *Kategoriya vida i sposoby dejstviya russkogo glagola. Teoreticheskie osnovy*. Tallin: Valgus, 1983.
5. Remchukova E.N. *Aspektual'nost' russkogo glagola*. Moskva: RUDN, 1992.
6. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk (Grammaticheskoe uchenie o slove)*. Moskva: Vysshaya shkola, 1986.
7. Agrell' S. O sposobah dejstviya pol'skogo glagola. *Voprosy glagol'nogo vida*. Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1962: 35 – 37.
8. *Russkaya grammatika*: v 2 t. Pod redakciej N.Yu. Shvedovoj. Moskva, 1980; T. 1.


*Статья поступила в редакцию 12.10.21*

УДК 371.398 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-16-20

***Belokon O.V.,*** *Cand. of Sciences (Psychology), Head of Department, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia),*
*E-mail: passionflower@mail.ru*
***Edrenkina M.V.****, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia),*
*E-mail: maria-54room@mail.ru*

**MODELS OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES IN DIGITAL DESIGN LEARNING.** The article describes a model of designing an individual educational route based on the diagnostics and analysis of the digital footprint of students. The model is based on components of an individual educational route: target-oriented, meaningful, technological, diagnostic, organizational and pedagogical. The article indicates at possibilities of individualization of educational routes, the model may be used to construct them: a sequential educational trajectory and variable educational trajectories. Much attention is paid to the description of variable trajectories including studying of course topics consistently though providing the choice what educational content should be studied and what practical tasks are to be solved; the studying of the course topics in a sequential-free version (some of the course topics are compulsory, some of the course topics can be chosen by the students according to their interests). The article describes ways to collect a digital footprint to use it further on to choose an educational trajectory, to alter the content and structure of the program, to assess the effectiveness of the program. The presented model can be implemented in teaching first-year students the Kuboro design in additional educational organizations while using distance technologies.

*Key words:* **model, design learning, individual educational route, digital footprint.**

***О.В. Белоконь****, канд. психол. наук, зав. каф. Шадринского государственного педагогического университета, г. Шадринск,*
*E-mail: passionflower@mail.ru*
***М.В. Едренкина****, канд. пед. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск,*
*E-mail: maria-54room@mail.ru*

# МОДЕЛИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ОБУЧЕНИЯ КОНСТРУИРОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

В статье раскрывается проблема проектирования модели индивидуального образовательного маршрута, основанной на диагностике и анализе цифрового следа обучающихся. В основу модели легли компоненты индивидуальной образовательной траектории: целевой, содержательный, технологический, диагностический, организационно-педагогический. В статье указаны возможности индивидуализации образовательных траекторий и приведены варианты использования модели построения траекторий: последовательная образовательная и вариативные образовательные траектории. Значительное внимание уделяется описанию вариативных траекторий: изучение тем курса последовательно с выбором вариантов решения практических заданий и образовательного контента; изучение тем курса в последовательно-свободном варианте (часть тем курса изучается обязательно, часть может выбираться самими обучающимися по их интересам). Приведено описание сбора цифрового следа для выбора образовательной траектории, корректировки содержания и структуры программы, оценки результативности программы. Представленная модель может быть реализована в процессе обучения учащихся первого года конструированию Куборо в организациях дополнительного образования с использованием дистанционных технологий.

*Ключевые слова:* **модель, обучение конструированию, индивидуальный образовательный маршрут, цифровой след.**

Проблема индивидуализации обучения не нова в педагогике. Раскрытию сущности индивидуальных образовательных маршрутов посвящено большое количество научных исследований (Ш.Ю. Амонашвили, В.В. Давыдов, В.Ю. Сухомлинский, С.В. Воробьева, Н.А. Лабунская, А.П. Тряпицына, Ю.Ф. Тимофеева, Т.А. Алексеева, Л.Н. Бережнова, С.А. Вдовина, Е.И. Казакова, М.В. Кларин, Н.Н. Суртаева, И.С. Якиманская, Л.В. Байбородова, А.В. Золотарева, Т.Н. Гущина и др.).

Современными учёными индивидуальный образовательный маршрут трактуется как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации [1].

Чаще всего реализация индивидуализации обучения в высших учебных заведениях заключается в применении индивидуальных учебных планов. Исходя из анализа работы образовательных организаций, можно сказать, что имеются различные варианты построения индивидуальных образовательных программ (например, для лиц с ограниченными возможностями здоровья, образовательных программ с сокращением сроков обучения, образовательных программ в сетевом взаимодействии организаций, программ с выбором дисциплин для освоения обучающимися и т.п.) [2; 3; 4].

В последнее время все чаще индивидуальные образовательные маршруты рассматриваются как варианты адаптивного образовательного процесса [5].

Актуальность исследования заключается в том, что вопросы индивидуализации обучения приобретают новое значение в свете цифровизации образования и применения онлайн-обучения. В этом ключе примечательным является опыт Университета 20.35 по реализации индивидуальных образовательных маршрутов с опорой на сбор и анализ цифрового следа обучающихся [6].

Объектом нашего исследования является процесс обучения конструированию в организациях дополнительного образования (на примере конструирования Cuboro). В нашей стране популяризация конструирования с использованием конструкторов Cuboro происходит благодаря Образовательному центру «Куборо» (г. Новосибирск) [7]. Образовательные программы конструирования Куборо реализуются в различных организациях дошкольного и дополнительного образования детей и взрослых в Российской Федерации. В условиях пандемии 2020 года Образовательный центр «Куборо» анонсировал программу онлайн-обучения детей с использованием ресурсов Телеграмм-канала.

Предметом исследования является модель построения индивидуальных образовательных траекторий на основе диагностики и анализа цифрового следа обучающихся.

Цель нашей работы заключается в представлении модели построения индивидуальных образовательных траекторий на основе диагностики и анализа цифрового следа обучающихся.

Задачи исследования*:*

1) рассмотреть возможные модели построения индивидуальных образовательных траекторий обучающихся;

2) выбрать модель реализации индивидуальных образовательных траекторий в условиях обучения конструированию Куборо;

3) описать возможности реализации индивидуальных образовательных траекторий в условиях обучения конструированию Куборо с опорой на диагностику обучающихся и анализ цифрового следа.

Практическая значимость работы заключается в том, что выводы, полученные в результате нашего исследования, могут применяться при разработке индивидуальных образовательных траекторий обучения, построенных на основе диагностики обучающихся и анализе цифрового следа. Модель построения индивидуальных образовательных траекторий может быть масштабирована на различные процессы обучения как в системе дополнительного, так и в системе среднего и высшего профессионального образования. Исследование является прикладным.

Методы исследования: теоретические (анализ, синтез, моделирование) и эмпирические (изучение и обобщение педагогического опыта).

Работа носит комплексный характер и выполняется по результатам прохождения курса профессиональной переподготовки НИЯУ МИФИ и Университета 20.35 по программе «Управление проектной деятельностью в цифровой образовательной среде университета», а также при финансовой поддержке гранта взаимодействия ЮУрГГПУ-ШГПУ в рамках НИР № 04.21.10-2Д от 05 апреля 2021 г. «Индивидуальные образовательные траектории в дополнительном образовании в условиях цифровизации (на примере обучения конструированию)». Исполнителями проекта являются Белоконь Ольга Владимировна (теоретический анализ моделей реализации индивидуальных образовательных траекторий), Едренкина Марина Валерьевна (практическая реализация моделей индивидуальных образовательных траекторий), Попова Екатерина Игоревна (разработка системы сбора и анализа цифрового следа обучающихся).

На первом этапе нашей работы мы рассмотрели структуру и этапы построения индивидуального образовательного маршрута.

В целевом компоненте мы определили целевую аудиторию нашего проекта – обучающиеся 10 – 12 лет организаций дополнительного образования, а также задачи обучения конструированию. В содержательном компоненте составили образовательную программу обучения конструированию, разбили курс на темы, подобрали к темам курса различные варианты контента (аудиальный, видеоконтент, социальный). В технологическом компоненте определили формы обучения и методы обучения, подобрали задания для обучения конструированию и задания для соревнований. В диагностическом компоненте определили «контрольные точки» для диагностики, подобрали соответствующие методики. В организационно-педагогическом компоненте рассмотрели условия и пути достижения целей обучения с учетом построения индивидуальных траекторий и анализа цифрового следа обучающихся.

Реализация индивидуальных траекторий будет осуществляться в рамках единой интегративной модели, реализуемой на нескольких уровнях: организационном, содержательном, деятельностном. В организационной части модели устанавливаются критерии индивидуализации: дети-аудиалы, дети-визуалы, дети-кинестетики, дети социального типа, а также по уровням умений конструирования и развития технического мышления. В содержательной части модели определяется некий минимум информации, обязательный для освоения обучающимися, а также вариативная часть, которая будет проектироваться с учетом выбора учеников, их категорий, а также результатов диагностики. В деятельностной части модели предполагается учитывать индивидуальные особенности обучающихся и индивидуальные потребности при выборе форм, методов, педагогических технологий, приемов, средств обучения.

Общая схема модели представлена на рис. 1.

В начале обучения предусмотрено вводное занятие, которое реализуется в форме игры-соревнования по конструированию моделей Куборо. После занятия обучающимся предлагается пройти диагностику в Google-формах и опроснике Menti.

Учебный процесс строится по темам курса. При этом в представленной модели заложены возможности индивидуализации образовательных траекторий:

– изучение тем курса последовательно (индивидуализация осуществляется в рамках каждой темы курса посредством выбора различных образовательных контентов и практических заданий);

– изучение тем курса в последовательно-переменном варианте (обязательная часть тем курса изучается всеми обучающимися, а вариативная часть тем курса может выбираться).

Для изучения курса мы планируем создание следующего контента:

- аудиальный: голосовое взаимодействие непосредственно на занятиях или в голосовых каналах Discord;
- визуальный: видеоконтент (видеоинструкции), текстовый контент (теоретические материалы, задания);
- кинестетический: построение моделей в виртуальной программе Cuboro WebKit, построение моделей с использованием реального конструктора Cuboro;
- социальный: взаимодействие с учатниками команды в групповом решении задач.




Рис. 1. Общая модель реализации индивидуальных образовательных траекторий

После изучения каждой темы предлагается рефлексия (опросник Menti, отзывы Discord, котрольные игровые ситуации (кто быстрее соберет модель, кто сложнее соберет модель и т.п.), самооценка.

По окончании обучения проводятся итоговые соревнования по конструированию Куборо.

На втором этапе исследования мы рассмотрели возможные варианты реализации индивидуальных образовательных траекторий на примере изучения тем курса.

Представим последовательную траекторию изучения курса (рис. 2).

На основании общей модели реализации индивидуального образовательного маршрута все темы программы мы разбили на 6 модулей:

- вводный модуль,
- модуль 1 (построение фигур по рисунку),
- модуль 2 (построение фигур по параметрам),
- модуль 3 (построение фигур по параметрам с пересечениями),
- модуль 4 (умственные упражнения);
- заключительный модуль (соревнования).

На представленной схеме все темы курса изучаются последовательно. В этом случае индивидуальные маршруты возможны внутри каждой темы при работе с заданиями. Это могут быть опоры на различные индивидуальные «подсказки», различный индивидуальный переход внутри тем модулей, различная последовательность в решении заданий внутри каждой темы.

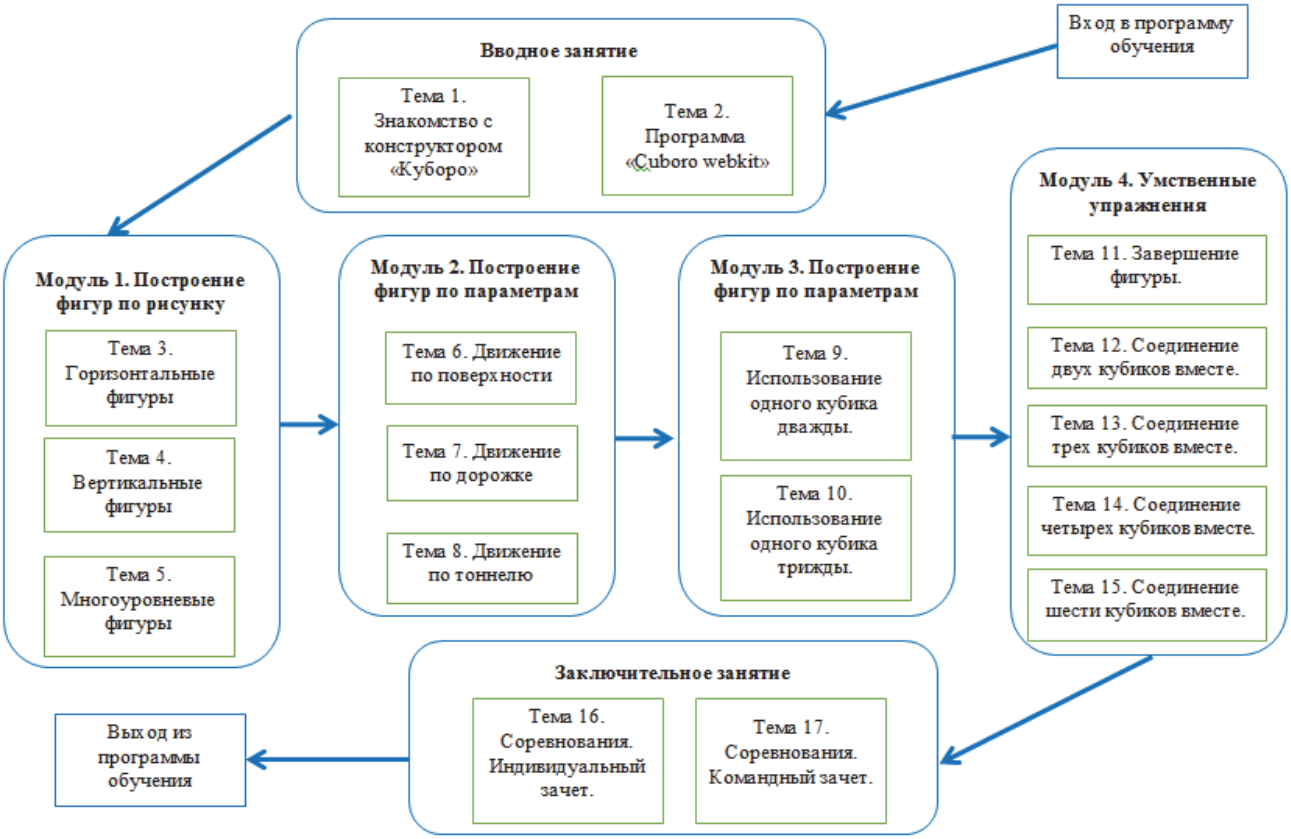



Рис. 2. Последовательная образовательная траектория

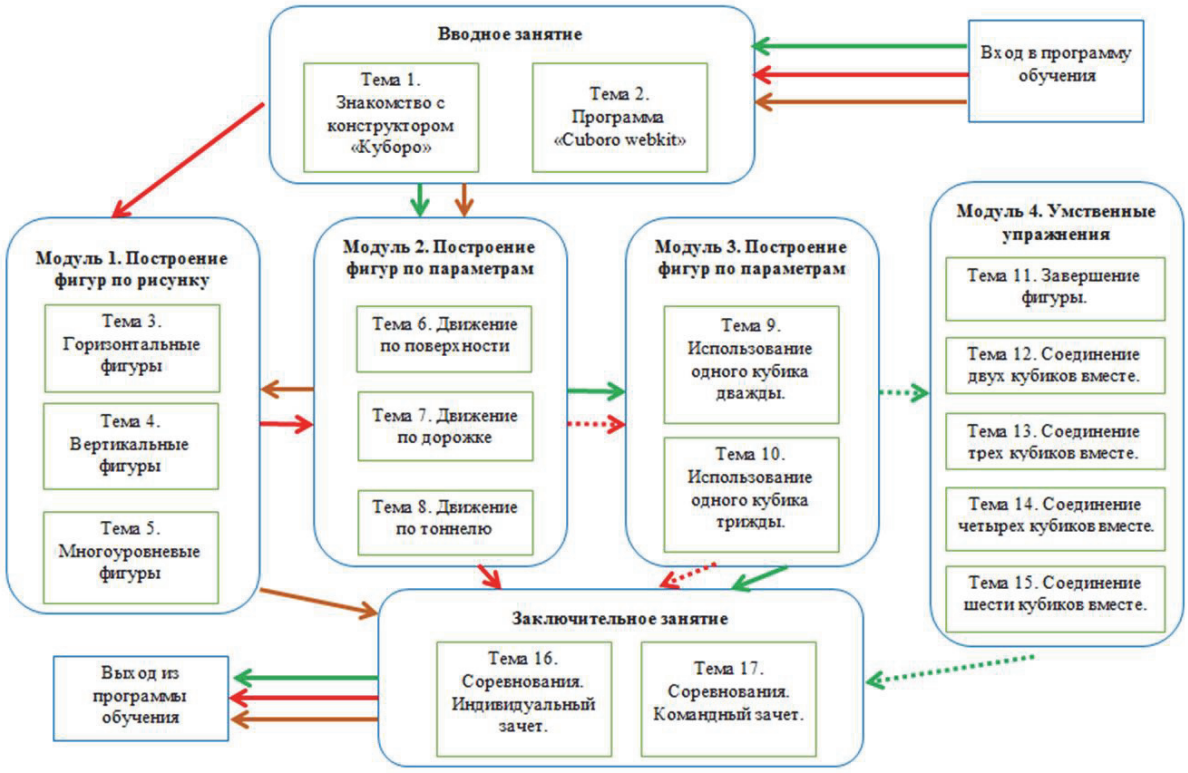



Рис. 3. Вариативные образовательные траектории

Мы рассмотрели также варианты построения индивидуальных образовательных траекторий при «непоследовательном» изучении тем курса (рис. 3).

Возможны следующие варианты индивидуальных маршрутов обучающихся:

1. Для обучающихся с начальным уровнем развития умений конструирования, низким уровнем развития технического мышления и воображения, невысокой познавательной мотивацией и интересом выбираем маршрут: вводный модуль – модуль 1 – модуль 2 – заключительный модуль. Если в результате освоения данных модулей обучающиеся проявляют интерес и способности к освоению более сложного уровня решения задач на конструирование, в маршрут может включаться модуль 3.

2. Для обучающихся со средним уровнем развития умений конструирования, средним уровнем развития технического мышления и воображения, достаточным уровнем познавательной мотивацией и интересом выбираем маршрут: вводный модуль – модуль 2 – модуль 3 – заключительный модуль. Если в результате освоения данных модулей обучающиеся проявляют интерес и способности к освоению более сложного уровня решения задач на конструирование, в маршрут может включаться модуль 4.

3. Для обучающихся со средним уровнем развития умений конструирования, средним уровнем развития технического мышления и воображения, достаточным уровнем познавательной мотивацией и интересом, но с затруднениями при изучении модуля 2 выбираем маршрут: вводный модуль – модуль 2 – модуль 1 – заключительный модуль.

Также возможны другие сочетания модулей курса в зависимости от результатов диагностики по каждому модулю и анализу цифрового следа.

Для исследования возможностей сбора и анализа цифрового следа обучающихся мы изучили применение различных дистанционных образовательных технологий (Zoom, Skype, Trello, Miro, Moodle, Menti, Discord, ВКонтакте и другие). Большим спросом и активным развитием в настоящее время характеризуются массовые открытые онлайн-курсы на специальных платформах (Stepik, Learme, iSpring, GetCourse, We Study, ZenClass и другие). Среди всех инструментов онлайн-работы мы выбрали сервис Discord, так как данная платформа имеет следующие, на наш взгляд, преимущества:

- возможность создавать различные текстовые каналы, например, отдельно по каждой теме программы;
- возможность создавать голосовые каналы, которые могут применяться как для устного сообщения нового материала по теме, демонстрации экрана докладчиком, так и для организации обсуждения заданий и работы в команде;
- возможность прикреплять файлы с заданиями, ссылки на различные источники, в том числе онлайн-курсы.

Технологию проведения занятий по обучению конструированию Куборо с использованием сервиса Discord мы рассматривали в одном из наших исследований [8]. В условиях реализации индивидуальных образовательных маршрутов она может быть следующей:

- по каждой теме программы преподаватель создает категорию с текстовым и голосовым каналом, а также каналы для групповой (парной) работы обучающихся и проектной деятельности;
- в голосовом канале проводится 7 – 10-минутный инструктаж по теме занятия с демонстрацией примеров решения заданий с использованием программы Cuboro Webkit;
- в текстовом канале размещаются задания, ссылки на видеозаписи инструктажа, которые при необходимости обучающиеся могут просмотреть (видеоролики 3 – 5-минутные по принципу «клипового» видео);
- после инструктажа обучающиеся переходят в групповые голосовые каналы, самостоятельно выполняют практические задания в программе Cuboro Webkit, общаются в команде, при необходимости могут написать в общий канал «вопрос к преподавателю». Педагог периодически заходит в голосовые каналы команд для консультирования обучающихся;
- в конце занятия обучающиеся в общем голосовом канале демонстрируют возможные решения заданий занятия;
- для рефлексии мы предлагаем прохождение опросов через ресурс Menti (ссылка на опрос прикрепляется в текстовый канал Discord-занятия).

После каждого блока (темы, раздела) анализируются траектории обучающихся, их цифровой след, их достижения и неудачи для внесения корректировок в содержание программы.

Мы выделяем следующие виды цифрового следа:

- активный – комментарии в канале Discord, вопросы (форма обратной связи), кнопка «поделиться», выполнение опросов в Menti, выполнение диагностических заданий в Google, выполнение заданий в программе Cuboro Webkit (в программе сохраняются собранные модели, можно посмотреть затраченное время на ее создание, уровень сложности, оценку в баллах).
- пассивный – история посещений занятий офлайн и онлайн, посещение каналов Discord, количество скачиваний файлов-«подсказок», время, проведенное в программе Cuboro Webkit.

Цифровой след собирается для анализа заинтересованности, вовлеченности, выявления затруднений в процессе обучения, для педагогического сопровождения и рекомендаций по выстраиванию индивидуального маршрута.

Применительно к отдельным темам программы возможен следующий цифровой след:

- количество обучающихся – востребованность программы;
- количество обучающихся, закончивших определенную тему (все темы), количество обучающихся, выполнивших те или иные задания – интерес к программе, сложность программы;
- активность участников в выполнении заданий – процент выполнения, сроки выполнения, ошибки выполнения, затруднения в ходе выполнения задания;

- эмоциональное отношение – опросы, голосовые и видеоотзывы.
- время, проведенное на сайте программы (характеризует интерес).

На основании полученных данных выстраивается корректировка образовательного маршрута.

Таким образом, для достижения цели работы (а именно представления модели построения индивидуальных образовательных траекторий на основе диагностики и анализа цифрового следа обучающихся) *мы решили поставленные задачи и пришли к следующим выводам.*

Аспектами построения модели индивидуальных образовательных траекторий являются следующие положения:

– проектирование траекторий осуществляется с учетом деления обучающихся по категориям;

– для выбора индивидуального маршрута на начальном этапе проводится диагностика уровня развития и степени выраженности личных качеств учащихся;

– реализация индивидуальных образовательных траекторий осуществляется в рамках обобщенной модели, спроектированной на нескольких уровнях: организационном, содержательном и деятельностном;

– реализация обучения осуществляется с применением онлайн-технологий; выбор и сопровождение образовательного маршрута строятся на основе анализа цифрового следа обучающегося.

Реализация индивидуальных образовательных траекторий базируется на принципе использования обобщенной модели. Вариативность образовательных траекторий обусловлена последовательным прохождением тем курса с вариативностью внутри каждой темы при выборе заданий и образовательного контента (аудиального, визуального, кинестетического, социального), а также сочетания модулей курса в зависимости от результатов диагностики по каждому модулю и анализу цифрового следа в последовательно-вариативном режиме образовательной траектории.

Таким образом, мы представили обобщенную модель построения индивидуальных образовательных траекторий обучения конструированию в организациях дополнительного образования, а также описали различные варианты образовательных траекторий обучающихся, построенных на основе диагностики и анализа цифрового следа. Дальнейшая работа в рамках нашего исследования будет строиться на обосновании положений педагогического дизайна применительно к построению индивидуальных образовательных траекторий обучающихся, а также разработке методических рекомендаций по построению индивидуальных маршрутов и сопровождении обучающихся. Авторы планируют на основе анализа данных цифрового следа после экспериментального обучения конструированию в 2021–2022 учебном году внести корректировки в методику обучения и представленную модель.

Библиографический список


1. Будаева Н.А. *Разработка и оформление индивидуального образовательного маршрута.* Усть-Кут, 2015.
2. Погодина И.А. *Педагогические условия формирования студентом индивидуального образовательного пространства.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Омск, 2010.
3. Семыгина Е.В. *Выбор модели индивидуального образовательного маршрута и формирование нормативной базы.* Available at: http://imc.edu.ru/wp-content/uploads/2019/12/Семыгина-Е.В._19.12.2019.pdf
4. Смагина Е.А. *Предпосылки возникновения и развития понятия «Индивидуальный образовательный маршрут»*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/predposylki-vozniknoveniya-i-razvitiya-ponyatiya-individualnyy-obrazovatelnyy-marshrut/viewer
5. Кунаш М.А. *Индивидуальный образовательный маршрут школьника.* Волгоград: Издательство «Учитель», 2012.
6. *Об Университете 2035.* Available at: https://2035.university/about/
7. *Образовательный центр «Куборо»*. Available at: https://cuboroeducation.ru
8. Едренкина М.В. Возможности применения дистанционных образовательных технологий в обучении конструированию в условиях дополнительного образования. *Chronos.* 2021; Т. 6, № 1: 21 – 23.


References


1. Budaeva N.A. *Razrabotka i oformlenie individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta.* Ust'-Kut, 2015.
2. Pogodina I.A. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya studentom individual'nogo obrazovatel'nogo prostranstva.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2010.
3. Semygina E.V. *Vybor modeli individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta i formirovanie normativnoj bazy.* Available at: http://imc.edu.ru/wp-content/uploads/2019/12/Semygina-E.V._19.12.2019.pdf
4. Smagina E.A. *Predposylki vozniknoveniya i razvitiya ponyatiya «Individual'nyj obrazovatel'nyj marshrut»*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/predposylki-vozniknoveniya-i-razvitiya-ponyatiya-individualnyy-obrazovatelnyy-marshrut/viewer
5. Kunash M.A. *Individual'nyj obrazovatel'nyj marshrut shkol'nika.* Volgograd: Izdatel'stvo «Uchitel'», 2012.
6. *Ob Universitete 2035.* Available at: https://2035.university/about/
7. *Obrazovatel'nyj centr "Kuboro"*. Available at: https://cuboroeducation.ru
8. Edrenkina M.V. Vozmozhnosti primeneniya distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij v obuchenii konstruirovaniyu v usloviyah dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Chronos.* 2021; T. 6, № 1: 21 – 23.


*Статья поступила в редакцию 01.11.21*

УДК 373.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-20-22

***Vaganova Yu.V.**, postgraduate, Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletov (Vladimir, Russia); teacher, Branch of the Samara State University of Railway Transport (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: ushirmanova@gmail.com*

**PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS OF A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION IN CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING.** In accordance with the Federal State Educational Standard of the new generation, project activities in schools have become particularly relevant. This is due to the general trends of the time, since the mobility of the individual, his needs and opportunities for continuous education and self-education are of paramount importance in society. The research skills that this activity develops should stimulate a person to analyze reality, develop competent social solutions filled with meaning. This article discusses such definitions as "project activity", "research activity", "educational and research activity", their features and practice of joint use. The significance of the application of such a methodology is determined. Since another feature of modern educational systems is the widespread use of information and communication educational tools, the article attempts to analyze possibilities of use of distance technologies in educational and research activities in relation to such category of students as high school students of a general education organization, and assesses the significance of this work in conditions of distance learning.

*Key words:* **distance learning, information and communication technologies, project activities, educational and research activities.**

***Ю.В. Ваганова**, аспирант, ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых», г. Владимир; преп., филиал ФГБОУ ВО «Самарский государственный университет путей сообщения», г. Нижний Новгород, E-mail: ushirmanova@gmail.com*

# ПРОЕКТНАЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом нового поколения проектная деятельность в школах получила особую актуальность. Связано это с общими веяниями времени, поскольку первостепенное значение в социуме имеет мобильность индивида, его потребности и возможности к непрерывному образованию и самообразованию. Исследовательские навыки, которые означенная деятельность вырабатывает, должны стимулировать человека к анализу действительности, выработке грамотных социальных решений, наполненных смыслом. В данной статье рассмотрены такие дефиниции, как «проектная деятельность», «исследовательская деятельность», «учебно-исследовательская деятельность» в их особенностях и

практике совместного использования. Определяется значимость применения подобной методологии. Поскольку еще одной особенностью современных образовательных систем является широкое распространение информационно-коммуникационных образовательных средств, в статье предпринята попытка проанализировать возможности дистанционных технологий в учебно-исследовательской деятельности применительно к такой категории обучающихся, как старшеклассники общеобразовательной организации, дана оценка значимости подобной работы в условиях дистанционного обучения.

*Ключевые слова:* **дистанционное обучение, информационно-коммуникационные технологии, проектная деятельность, учебно-исследовательская деятельность.**

Современные реалии социокультурной динамики таковы, что те вызовы, с которыми приходится иметь дело человечеству, диктуют новое отношение к обществу в целом. Это обусловлено не только пандемией нового коронавируса SARS CoV-2. Хотя объективно именно его наличие во многом подтолкнуло человечество к решению сложных задач, тем самым обеспечивая безопасность существования. Отличительными чертами современного общества является высокая скорость и интенсивность протекающих процессов, наполненность, порой чрезмерная, информационного пространства, необходимость быть чрезвычайно мобильными в этих условиях для индивидов [1].

Абсолютно новые задачи стоят и перед образовательными системами государств мира, дабы повысить степень мобильности и восприимчивости людей к означенным условиям. Вновь поднимаются темы, актуальность которых, казалось бы, снизилась с течением времени, когда человечество адаптировалось к массовой компьютеризации и масштабному распространению сети Интернет. К таким задачам можно отнести и формирование потребности индивидов в непрерывном образовании и самообразовании.

Недалеко ушло то время, когда, единожды определившись с будущей профессией, человек следовал цели всю оставшуюся жизнь, посвятив себя выбранному пути. Современное общество устроено несколько иначе, и человек вынужден подстраиваться под быстро меняющиеся условия жизнедеятельности, сохранять интерес к получению знания, порой качественно нового. Для этого важно понимать и принимать сущность современного социума и тенденции его динамики.

Поскольку мы имеем дело с высокой скоростью социальных процессов, о чем уже упоминалось, необходимым становится поддержание интереса индивидов к получению информации, ее верная и грамотная фильтрация и интерпретация, использование с выгодой для себя. В связи с этим особую актуальность приобретает тема проектной и исследовательской деятельности в общеобразовательной организации, а также степень ее сформированности у старшеклассников. Отличительной чертой современного анализа подобной проблематики становится применение дистанционного обучения и дистанционных образовательных технологий в процессе формирования означенных навыков. В соответствии с актуальностью и спецификой современного взгляда на проблему, автор ставит перед собой цель – попытаться объективно оценить возможности и перспективы такой методики, как проектная и исследовательская деятельность старшеклассников общеобразовательной организации в условиях дистанционного обучения. Задачами становятся, во-первых, анализ и интерпретация понятий «проектная деятельность», «исследовательская деятельность», во-вторых, проекция методики применительно к дистанционному формату обучения. Научная новизна определяется особенностями текущего момента, когда информационно-коммуникационные технологии начинают определять подходы к образованию, выводя его на качественно новый уровень. Теоретическая значимость исследования бесспорна, поскольку осмысление возможностей и перспектив проектной и исследовательской деятельности в общеобразовательной организации, а также границ и норм (практических и моральных) применения дистанционных технологий рождает новый уровень оценки качества, глубины знания, получаемого в школе, а также тех компетенций, формирование которых направлено на появление цельной личности, способной внести весомый вклад в жизнедеятельность всего социума.

Сам по себе метод проектов не является «новинкой» времени. Если не углубляться в исторические предпосылки зарождения и применения проектной деятельности в образовательных организациях, то следует отметить, что родоначальниками его активного использования считаются американские исследователи и практики Дж. Дьюи, Х. Килпатрик, Э.Коллингс. Их идея прагматической педагогики исходила из постулата заинтересованности ребенка в процессе обучения, достичь которой можно, грамотно мотивировав его к самостоятельному познанию. Первостепенное значение в рамках такой методики имеет реальный результат, находящий отражение в действительности.

В отечественной педагогике метод проектов был весьма популярен еще в 1920-е годы. Его применение было связано с именем профессора С.Т. Шацкого, хотя реализация подобной методики определялась общественной пользой, которую мог принести индивид, а, следовательно, явно прослеживался идеологический, трудовой акцент.

Новая волна интереса к методу проектов родилась во второй половине XX века, когда наблюдается постепенный отход от общественных принципов, набирает силу индивидуальный подход. К примеру, в Советском Союзе в 1960-е – 1970-е годы активно разрабатывается и начинает применяться идея развивающего обучения. Современный этап изучения данной проблематики связан с именами Л.В. Байбородовой, И.С. Сергеева, И.В. Комаровой.

Следует отметить, что понятия проектная и исследовательская деятельность, хоть и используются в совокупности, имеют особые акценты собственных дефиниций. Так, если проектная деятельность, по сути, – это создание некой конструкции, реальной или мыслительной, которая становится отражением первоначальной идеи, то исследовательская деятельность направлена на сам процесс поиска истины, становясь неким средством достижения результата. Таким образом, в процессе обучения эти понятия дополняют друг друга, рождая особый тип получения знания, отличающийся заинтересованностью в предмете, качественно новой парадигмой достижения конечного результата [2].

В современных образовательных системах проектно-исследовательская деятельность активно применяется как методика, направленная на выработку стремления и интереса к непрерывной познавательной деятельности и самообразованию. Основы подобной работы закладываются еще в начальной школе, достигая к старшим классам такого уровня, который позволяет ученику ставить перед собой учебные (научные) цели и задачи, посредством решения которых можно создавать исследовательский продукт, имеющий либо теоретическую, либо теоретико-практическую ориентацию. Внутренняя заинтересованность имеет особое значение, поскольку четкое планирование и поэтапное следование цели без этого невозможно. Личностно-деятельностный подход к обучению определяет эффективность всего образовательного процесса [3]. В этом и заключается особенность применения подобной методики, направленной на творческий, учебно-исследовательский потенциал учащихся в современной школе.

Эта отличительная черта не является уникальной, поскольку, помимо реализации означенных компетенций, важной становится внешняя, организационная сторона процесса. Мы живем в пору информационных технологий, что сказывается в равной степени и на качестве жизни, и на способности реализовывать свой потенциал индивидом. В этом контексте речь идет об информационно-коммуникационных технологиях, призванных дополнить образовательный процесс новыми технико-технологическими возможностями, направленными на расширение образовательного поля.

Практическое применение методов дистанционного обучения, что в последнее время является, скорее, вынужденной необходимостью, позволяет говорить о невозможности полной замены традиционных форм инновационными, по крайней мере, в нашей стране и в ближайшем обозримом будущем. Это обусловлено такими факторами, как слабая техническая оснащенность образовательных организаций, но в большей степени отсутствием методологического обоснования такого перехода и однозначной отрицательной позицией общественности по данному вопросу. Более того, следует отметить, что в переходе от классического образования к дистанционному нет никакой жизненной необходимости. Опыт последних полутора лет пандемии диктует лишь временную потребность в принятии решений о переходе на удаленный режим работы образовательных организаций. Собственно, дистанционное обучение рассматривается в последнее время как мера крайне нежелательная, но приемлемая в условиях, того требующих. Однако следует констатировать, что грамотное сочетание традиционного очного обучения и дистанционных образовательных средств позволяет выстроить качественно новую, эффективную модель образовательной деятельности [4].

Дистанционные образовательные технологии, если рассматривать их применительно к проектно-исследовательской области, позволяют значительно совершенствовать спектр работы как обучающихся, так и педагогического состава в сторону индивидуализации.

Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения уделяет весомое внимание организационной стороне проектно-исследовательской деятельности, которая должна быть направлена в равной степени и на индивидуализацию, о чем уже упоминалось, и на умения и навыки совместной, коллективной работы, что и предполагают некоторые виды проектной деятельности. Функции куратора, координатора, которые выполняет педагог, в условиях дистанционного обучения приобретают особую актуальность, поскольку от грамотного ведения, консультирования, направления работы зависит успех всего начинания [5]. Современный учитель должен свободно ориентироваться в информационном пространстве, быть технически подкованным и готовым оказать консультативную поддержку учащимся в вопросах подготовки, планирования и реализации проектов.

Организационная сторона может осуществляться посредством различных сервисов, технологий и программ, призванных повысить эффективность учебно-исследовательской работы. К таким технологиям стоит отнести, к примеру, веб-квесты, в рамках которых исследовательская работа четко организована и зонирована дистанционными и очными этапами следования цели. Применяя такую технологию, как веб-квест, учитель должен грамотно распределить роли, провести четкую декомпозицию целей, выстроить цепь задач. Результатом подобной работы должно стать законченное учебное исследование, представленное в проектном продукте. Защита проектов предполагает возможные варианты, от очного до дистанционного, порой приобретая характер «игры», цель которой – познать объективную реальность, опираясь на представленные факты.

Консультирование может быть организовано и с помощью мессенджеров, электронной почты (менее удобно и мобильно), а также таких информационно-коммуникативных платформ, как ZOOM, Discord, MOODLE, и тому подобное.

Вопрос здесь даже не в технической стороне, а в продуманном взаимодействии на уровне «учитель – ученик(и)». Это грамотное и планомерное взаимодействие возможно лишь в случае заинтересованности обеих сторон образовательного процесса в результате, его полноте и доступности выводов.

В заключение хотелось бы отметить, что проведенный анализ понятий применительно к новым техническим возможностям системы образования позволяет сделать ряд выводов по данной проблематике, а также определить перспективы развития школьного учебно-исследовательского блока. Именно старшеклассники, имеющие опыт подобного рода деятельности на предыдущих этапах обучения (начальное, среднее звено), обладающие определенными навыками работы с информационно-коммуникационными технологиями, мотивированные на решение теоретических и практических задач, – та часть школьной аудитории, которая, по нашему мнению, наиболее качественно и продуманно может подойти к проекту как способу познания и самореализации, в том числе в условиях дистанционного обучения. В отрыве от консультативной помощи педагога реализация подобной практики весьма проблематична. Учитель в этой системе – связующее звено, определяющее направление и возможные варианты работы.

Сам факт применения дистанционных образовательных технологий в проектной и исследовательской деятельности старшеклассников позволит не ограничиваться лишь поурочной и факультативной работой, а даст возможность регулярного взаимодействия между участниками процесса, заранее оговоренного и обозначенного условиями и необходимостью коммуникации для реализации целей и задач.

Что касается перспектив дальнейших исследований в этой области, то они определяются не только теоретическими изысканиями, но и реальным практическим применением конкретных наработок, направленных на повышение уровня заинтересованности педагогов к такому виду учебной деятельности, а также учеников, в особенности старшеклассников, готовых к активному сотрудничеству, формированию навыков исследовательской работы. Это позволит, по мнению автора, создавать и поддерживать атмосферу взаимной заинтересованности на уровне «учитель – ученик», а также вырабатывать новые навыки, формируемые посредством методики проектной и исследовательской работы.

Библиографический список


1. Фортова Л.К. Интеграция педагогического и эргономического знаний как условие цифровой трансформации образовательного пространства. *АНИ: педагогика и психология*. 2019; № 4 (29). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-pedagogicheskogo-i-ergonomicheskogo-znaniy-kak-uslovie-tsifrovoy-transformatsii-obrazovatelnogo-prostranstva
2. Белова Т.Г. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современном образовании. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008; № 35: 30 – 35. Avaialble at: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatelskaya-i-proektnaya-deyatelnost-uchaschihsya-v-sovremennom-obrazovanii/viewer
3. Зюлин В.В., Кортунова Т.А. Проектная учебно-исследовательская деятельность как способ формирования специальных компетенций у студентов. *Среднее профессиональное образование*. 2010; № 9: 39 – 41. Available at: http://ecsocman.hse.ru/data/2011/04/16/1268024682/39-41.pdf
4. Гилядов С.Р., Бурцев М.О. Проектная деятельность как средство получения нового социального опыта в условиях дистанционного обучения. *Шамовские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами*. 2021: 508 – 511. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44864203_34081704.pdf
5. Гребнева Д.М. Управление проектной деятельностью в условиях дистанционного. *ИНСАЙТ*. 2021; № 3 (6). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-proektnoy-deyatelnostyu-shkolnikov-v-usloviyah-distantsionnogo-obucheniya


References


1. Fortova L.K. Integraciya pedagogicheskogo i `ergonomicheskogo znanij kak uslovie cifrovoj transformacii obrazovatel'nogo prostranstva. *ANI: pedagogika i psihologiya*. 2019; № 4 (29). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-pedagogicheskogo-i-ergonomicheskogo-znaniy-kak-uslovie-tsifrovoy-transformatsii-obrazovatelnogo-prostranstva
2. Belova T.G. Issledovatel'skaya i proektnaya deyatel'nost' uchaschihsya v sovremennom obrazovanii. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2008; № 35: 30 – 35. Avaialble at: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatelskaya-i-proektnaya-deyatelnost-uchaschihsya-v-sovremennom-obrazovanii/viewer
3. Zyulin V.V., Kortunova T.A. Proektnaya uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' kak sposob formirovaniya special'nyh kompetencij u studentov. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2010; № 9: 39 – 41. Available at: http://ecsocman.hse.ru/data/2011/04/16/1268024682/39-41.pdf
4. Gilyadov S.R., Burcev M.O. Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo polucheniya novogo social'nogo opyta v usloviyah distancionnogo obucheniya. *Shamovskie pedagogicheskie chteniya nauchnoj shkoly upravleniya obrazovatel'nymi sistemami*. 2021: 508 – 511. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44864203_34081704.pdf
5. Grebneva D.M. Upravlenie proektnoj deyatel'nost'yu v usloviyah distancionnogo. *INSAJT*. 2021; № 3 (6). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-proektnoy-deyatelnostyu-shkolnikov-v-usloviyah-distantsionnogo-obucheniya


*Статья поступила в редакцию 22.10.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-22-25

***Getmanenko A.O.,*** *Cand. of Sciences (Psychology), director ANO "The Center of Modern Art" (Moscow, Russia), E-mail: ana2170@yandex.ru*
***Baburyan A.I.,*** *senior lecturer, ANO HE The Institute of Modern Art (Moscow, Russia), E-mail: a.babourian@gmail.com*

**PROBLEMS OF IMPLEMENTATION OF HIGHER EDUCATION PROGRAMS IN THE FIELD OF VOCAL ARTS IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION.** The digitalization of education is one of the brightest modern global trends and one of the key national tasks of Russia. Gradually covering all stages and levels of education, it creates the potential for improving its quality, increasing the competitiveness of graduates, expanding the boundaries of education and including the state in the global educational system. At the same time, when assessing the role of digitalization and the effects of its implementation, there are conflicting points of view, both problems and prospects are noted. This article focuses on organization of studies in higher education programs in the arts. The authors conclude that the introduction of digital technologies should take into account and rely on the traditions of art education formed in Russia. At the same time, possibilities of providing access to a large layer of audio and video materials, e-books, ensuring the availability of lecture materials, the formation of an electronic portfolio of the student, ensuring the development of his independent creative activity, are highlighted as positive effects. At the same time, the authors point out that the organization of classes requires taking into account the specifics of the subject and offer effective forms of introducing digital technologies into teaching the subject "Solo Singing" in the implementation of higher education programs, which also determines the practical significance of the study.

*Key words:* **digitalization, high education, digital educational system.**

***А.О. Гетманенко,*** *канд. психол. наук, директор АНО «Центр современного искусства «Терция», г. Москва, E-mail: ana2170@yandex.ru*
***А.И. Бабурян,*** *доц., АНО ВО «Институт современного искусства», г. Москва, E-mail: a.babourian@gmail.com*

# ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ВОКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Цифровизация образования – одна из наиболее ярких современных мировых тенденций и одна из ключевых национальных задач России. Постепенно охватывая все ступени и уровни образования, она создает потенциал для повышения его качества, роста конкурентоспособности выпускников, расширения границ образования и включения государства в глобальную образовательную систему. При этом при оценке роли цифровизации и эффектов ее внедрения существуют противоречивые точки зрения, отмечаются как проблемы, так и перспективы. В данной статье особое внимание уделяется вопросу организации

учебных занятий по программам высшего образования в области искусств. Авторами делаются выводы о том, что внедрение цифровых технологий должно проходить с учетом и в опоре на традиции художественного образования, сформированные в России. При этом в качестве положительных эффектов выделяются возможности обеспечения доступа к большому пласту аудио- и видеоматериалов, электронных книг, обеспечение доступности лекционных материалов, формирование электронного портфолио обучающегося, обеспечивающего развитие его самостоятельной творческой деятельности. При этом авторы также указывают на то, что сама организация занятий требует учета специфики преподаваемого предмета и предлагают эффективные формы внедрения цифровых технологий в преподавание предмета «Сольное пение» при реализации программ высшего образования, что также определяет практическую значимость исследования.

*Ключевые слова:* **цифровизация, высшее образование, сольное пение, цифровая образовательная среда.**

Цифровизация – современный тренд в развитии человеческого общества. Подразумевая под собой внедрение электронных технологий и процессов, она охватывает все сферы: производство, экономику, культуру, образование, науку и т.д. Данная тенденция является важным условием включения государства и общества в глобальный мир и направлена на обеспечение качества и доступности образования. Необходимость создания цифровой образовательной среды является приоритетом совершенствования данной сферы и национальной задачей развития России, согласно Указу Президента Российской Федерации от 07 мая 2018 г. № 204.

Ожидаемым результатом внедрения цифровизации в систему образования является повышение конкурентоспособности, формирование и развитие новых компетенций у обучающихся, создание потенциала инновационного развития образования, включение государства в глобальную образовательную среду и пр. Вместе с тем решение вопросов, связанных с обеспечением условий внедрения цифровых форм и ресурсов в образовательный процесс, устанавливает ряд требований как к педагогическим работникам, которые с необходимостью должны обладать соответствующими компетенциями в сфере использования цифровых технологий, так и к материально-техническому и методическому обеспечению образовательной организации.

Высшее образование – та ступень, которая является наиболее адаптивной к внедрению инноваций, так как именно выпускники вузов создают интеллектуально-трудовой потенциал страны. Неудивительно, что тенденции глобализации и цифровизации охватили в первую очередь высшее образование. Начиная с перехода к Болонской системе, перед вузами стоит задача обеспечения конкурентоспособности и качества образования с целью включения в единое европейское пространство высшего образования. Такая модернизация, безусловно, является перспективной с точки зрения обогащения человеческого потенциала государства, несмотря на необходимые для реализации данных задач ресурсные вложения.

Наряду с этим в России существует аутентичная, построенная на традициях русской национальной школы система художественного образования, куда, в том числе, входят вузы, реализующие программы высшего образования в области искусств: театрального, хореографического, изобразительного, декоративно-прикладного и музыкального. Инновационные тенденции с необходимостью должны находить отражение и при их реализации. Однако наряду с вышеобозначенными положительными эффектами существует ряд проблем, связанных с реализацией прикладных дисциплин (в частности – специальности в рамках музыкального исполнительства) и применением цифровых технологий.

На основании вышеизложенного целью данного исследования является выявление существующих на современном этапе проблем реализации программ высшего образования в области искусств.

Объект исследования – реализация программы высшего образования в области искусств в России, предмет – использование электронного и дистанционного обучения при реализации программ высшего образования в области искусств по дисциплине «Музыкальное исполнительство. Эстрадно-джазовое пение».

Достижение поставленной цели осуществляется путем решения следующих задач:

- проанализировать концептуальные основы организации обучения по программам высшего образования в области искусств;
- изучить правовые акты, регулирующие деятельность в сфере высшего образования, и определить приоритеты модернизации системы высшего образования в России на современном этапе;
- выделить проблемы и перспективы цифровизации при реализации программ высшего образования в области искусств (музыкальное исполнительство, эстрадно-джазовое пение).

Осмысление процесса цифровизации и его эффектов отражено в трудах исследователей в области культуры, образования, философии, социологии.

Обращение к данной теме датируется 90-ми годами XX века. Согласно позиции М.Л. Димиденко [1], цифровизация школы подразумевается, как процесс, так и результат перехода на электронную систему. При этом, как верно отмечает А.А. Вербицкий, важно найти баланс между внедрением цифровых и электронных технологий и сохранением тех условий обучения, которые будут обеспечивать развитие коммуникации, включение человека в общество. Таким образом, электронные цифровые технологии должны становиться в рамках образовательного процесса не заменой, а неким посредником, транслятором, средством, облегающим взаимодействие. По мнению А.А. Вербицкого [2], именно цифровое обучение является средством включения человека в систему непрерывного образования (Life-Long-Learning).

Наряду с этим в работах А.М. Дорожкина [3], С.Л. Ивашевского [4], А.А. Касьяна [5], Н.Д. Никандрова [6], Е.П. Савруцкой [7], И.И. Сулимы [8], А.А. Терентьева [9] особое внимание обращено на цифровизацию как катализатор обогащения и развития человеческого потенциала. Следовательно, подходы к осмыслению цифровизации в научной мысли весьма противоречивы.

В данной работе применены следующие методы: теоретический и методологический анализ трудов зарубежных и отечественных авторов; общенаучные методы познания (сравнение, абстрагирование, анализ, синтез, индукция, дедукция). Исследование строилось на основе синергетического подхода, в соответствии с которым культура и образование как один из ее элементов понимаются как целостная эмерджентная система, обладающая способностью к самоорганизации и «самотворению» при сохранении идентичности ее элементов (О.Н. Астафьева [10]), а также как открытая система, имеющая ресурсы для взаимного обмена с окружающей средой (О.Я. Гелих, Е.Н. Князева [11]).

Новизна исследования заключается в том, что на основе комплексного практико-ориентированного анализа роли цифровизации образования на современном этапе выделяются прикладные основы организации занятий по дисциплине «Сольное пение» с использованием электронных и дистанционных технологий в рамках реализации программы высшего образования в сфере искусств.

Теоретическая и практическая значимость. Цифровизация рассматривается как инструмент совершенствования образовательного процесса, переосмысляются принципы и подходы к организации обучения, позволяющие создать кумулятивный эффект от внедрения новых цифровых технологий и сохранения традиционных подходов, сохраняющих аутентичность системы художественного образования в России. При этом практическую значимость имеет характеристика тех форм организации занятий, которые позволять реализовать вышеуказанный теоретический подход при планировании занятий по дисциплине «Сольное пение» в вузах.

Образование несет культурно-историческую функцию, обеспечивая передачу традиций, ценностей, обусловливая тем самым связь поколений, обеспечивая сохранение и развитие культуры, человечества в целом. При этом особую роль в организации образования занимает человек.

В рамках гуманистической доктрины ценностным ориентиром и смыслом педагогической деятельности является человек как самоценность. Данное качество при этом рассматривается как врожденное, отсюда задачей общества в целом и педагогического воздействия в частности становится не научение, не привитие человеку определенных знаний, умений и навыков, но создание таких условий, которые будут обеспечивать в полной мере реализацию потенциала человека, его индивидуальных качеств в соответствии с личными интересами, желаниями и мотивами.

Данный взгляд в дальнейшем получил свое развитие в рамках личностно ориентированного подхода, в соответствии с которым весь образовательный процесс должен выстраиваться в опоре на «субъект-субъектные» отношения между преподавателем и обучающимся. Таким образом, преподаватель стал трансформироваться в наставника, основной целью которого стало диагностирование талантов, индивидуально-личностных особенностей ученика, выражающих потенциал его личности, и создание таких условий (путем выбора специфических методов и приемов обучения), которые позволят стимулировать самостоятельные творческие поиски обучающегося, тем самым обеспечивая рост познавательной активности и развитие креативных свойств.

Современный этап развития образования в России ознаменован ориентацией на положения компетентностного подхода, в соответствии с которым целью становится воспитание грамотного, высококвалифицированного специалиста, обладающего гибкостью мышления и потенциально высоко востребованного на рынке труда.

В рамках данного подхода ведущую роль в процессе обучения занимает включение обучающегося в деятельность – приобретение опыта, обеспечивающего получение профессиональных знаний, специфических умений и навыков, а также развитие личностных качеств и включение в контекст потенциальной трудовой деятельности. В этой связи акцент с точки зрения организации образования смещается на создание таких условий, которые обеспечат самореализацию, самодетерминацию, развитие индивидуальности, социализацию, что обеспечит достижение цели образования – воспитание личности, способной решать профессиональные проблемы.

Роль образования в жизни человека на современном этапе связана с включением его в культурно-исторический контекст и созданием условий, которые обеспечат обогащение и развитие культуры в целом посредством стимулирования творческой активности каждого обучающегося.

Образование уникально тем, что, будучи включенным в систему традиций, являясь своеобразным каналом, соединяющим современность с традиционными историческими формами, оно само включено в культуру общества, находясь в зависимом положении от соответствия требованиям, диктуемым им. Наиболее очевидно это стало в настоящем периоде, когда эпидемиологическая ситуация в мире заставила все формы культуры в экстренном порядке перейти в цифровой формат. Образование в данном контексте не стало исключением. Таким образом, безусловно, произошло обогащение потенциала, расширение границ, что позволяет говорить о таких новых качествах, как кросс-культурность, глобальность, универсальность образования.

Вместе с тем ряд образовательных программ, реализуемых в области искусств, стали заложниками новых условий.

Высшее профессиональное образование в области искусств – отдельный вид образования, охватывающий такие отдельные виды искусств, как театральное, вокальное, хореографическое, художественное, исполнительское и т.д. Его особенностью является необходимость сохранения историко-культурных традиций и обеспечение преемственности поколений. Особенно это важно для России, так как профессиональные исполнители и деятели искусств для нашей страны стали своеобразными культурными символами. Следовательно, задачей развития высшего профессионального образования в этой области на современном этапе становится, с одной стороны, сохранение самобытности и традиционности русской школы (что в некотором смысле предполагает его замкнутость), с другой – включение в общий контекст развития высшего образования и обеспечение применения современных подходов с целью воспитания конкурентоспособной профессиональной личности.

Реализация национального проекта «Образование» подразумевает создание безопасной цифровой образовательной среды, которая могла бы обеспечить высокое качество и доступность образования на всех его уровнях. Являясь безусловно инновационным элементом и включая в себя такие структуры, как электронная библиотека, видеозаписи лекций и конференций, сервис фиксации и отслеживания успеваемости и результативности студента в иных видах деятельности, формирование электронного портфолио, электронная образовательная среда обеспечивает расширение границ образования.

Организации высшего образования, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования, имеют право применять технологии электронного и дистанционного обучения при реализации программ. При этом у каждого обучающегося должен быть доступ к электронной библиотеке, электронной информационно-образовательной среде образовательной организации, включающей в себя организационно-методические материалы (учебные планы, программы дисциплин, доступ к ресурсам, обязательным для освоения в соответствии с программами дисциплин), средства мониторинга результативности обучения (в том числе результатов промежуточной и итоговой аттестаций), программно-методические материалы (записи занятий, видеоконференции и т.д.), коммуникативные средства, предназначенные как для организации взаимодействия внутри студенческого сообщества, так и для связи обучающихся с представителями образовательной организации.

Важно при этом учитывать, что инновационность образования не должна превращаться в самоценность. Необходимо сохранять баланс между внедряемыми современными технологиями, отвечающими запросам инновационного общества, и защитой историко-социокультурного пласта.

Как отмечает Д.А. Рытов [12], цифровизация в организации обучения музыкантов-исполнителей имеет ряд положительных моментов. В контексте реализации программ высшего образования в области искусств (в частности «Музыкальное исполнительство. Эстрадно-джазовое пение») внедрение элементов электронного и дистанционного обучения происходит в нескольких формах:

- формирование электронной библиотеки, фонотеки и видеотеки. Таким образом, каждый студент получает возможность приобщиться к лучшим образцам, расширить свой музыкальный кругозор, освоить необходимый материал. Важно отметить, что размещенная информация соответствует стандартам высокого качества звука и изображения, что позволяет изучить особенности исполнительского стиля, специфику аранжировки и интерпретации произведения, проанализировать используемые средства музыкальной выразительности;
- формирование электронного портфолио, что в значительной степени расширяет творческие возможности студента: каждый обучающийся может пройти прослушивание в любой точке мира, стать участником кастингов и отборов. Кроме того, портфолио может стать элементом формирования и развития внутренней мотивации студента, навыков критического мышления, самоанализа;
- вебинары, включающие лекционный материал, находящийся в открытом доступе. Это позволяет обращаться к материалам в случае необходимости, повторять его или осваивать самостоятельно;
- проведение занятий в режиме онлайн посредством использования различных платформ видеосвязи (Zoom, Skype, What's app и т.д.).

При этом следует учитывать, что в рамках реализации образовательных программ в области искусств особую важность приобретает проведение контактных (аудиторных) занятий в первую очередь по предметам специальности, организуемых, как правило, в индивидуальной форме. Специфика работы музыканта-исполнителя заключается не только в освоении профессиональных навыков и развитии специальных способностей, но и в выработке индивидуальной манеры исполнения, что требует тонкого анализа. Проведение таких занятий в дистанционном формате устанавливает повышенные требования к обеспечению материально-ресурсной базой как со стороны образовательной организации, так и со стороны студента. Очевидно, что финансовые ресурсы образовательной организации не позволяют обеспечить доступом к стабильному высокоскоростному интернету, техническим средствам (компьютерам, планшетам), профессиональной звуковой аппаратуре каждого студента и преподавателя. Организация учебного пространства, соответствующего вышеуказанным требованиям к материально-технической базе, зачастую недоступна и студентам.

Кроме того, в рамках дистанционного формата качество проведения занятий находится в прямой зависимости от стабильности работы Интернета, его высокой скорости. Любые сетевые перебои несут негативное воздействие на образовательный процесс.

В контексте работы с вокалистами в сфере эстрадно-джазового пения процесс организации дистанционных занятий осложняется отсутствием возможности работы с микрофоном. При этом, безусловно, организация дистанционного обучения по данной дисциплине имеет ряд положительных моментов. Важно при этом отметить, что фокус педагогического воздействия при постановке задач в рамках занятий должен смещаться с музыкально-художественной стороны исполнения на вокально-техническую. Таким образом, основными навыками, которые могут быть усовершенствованы в рамках дистанционного формата индивидуальных занятий по дисциплине «Сольное пение», являются:

- вокально-слуховая координация и чистота интонирования. Здесь особенно эффективным будем использование приема подбора мелодии исполняемого произведения на музыкальном инструменте, пение а капелла;
- работа над словом (определение акцентов, работа над грамотным произношением слова, над четкостью дикции и активизацией артикуляционного аппарата, анализ художественно-смыслового содержания произведения);
- работа над фразировкой;
- развитие чувства ритма (анализа ритмических конструкций мелодии).

Следует отметить, что работа над художественно-образной составляющей более эффективной является с использованием электронного обучения, а не дистанционного. Возможный формат – предоставление студентом видеозаписей своего исполнения. В данной ситуации отсутствует зависимость от качества интернет-соединения. С педагогической точки зрения такой формат позволяет студенту развивать аналитические навыки, в том числе вокальный слух: имея возможность прослушать и просмотреть многократно видеозапись собственного выступления, студент может сконцентрироваться на местах, вызывающих затруднение, проанализировать причины. При этом преподаватель также дает свои комментарии, а обсуждение на занятиях позволяет студенту формировать эталонный образ исполнения.

Именно такой подход к организации занятий по дисциплине «Сольное пение» в вузе при внедрении цифровых форм и сохранении контактных аудиторных занятий позволит усовершенствовать образовательный процесс путем внедрения электронных технологий, создав тем самым перспективы для его дальнейшего совершенствования.

В ходе исследования нами были проанализированы гуманистический, личностно ориентированный, компетентностный подходы к рассмотрению роли образования в жизни человека. На основании данного анализа был сделан вывод о том, что для реализации культурно-исторической функции образования необходимо выстраивать процесс обучения таким образом, чтобы обеспечивать взаимосвязь и преемственность исторических традиций и внедрять современные образовательные технологии.

Анализ правовых актов в сфере образования, в особенности национальных проектов и входящих в их состав федеральных программ, позволил сделать вывод о том, что приоритетным на данном этапе является цифровизация образования, направленная на обеспечение доступности и качества образования.

В ходе дальнейшего исследования была оценена роль цифровизации в организации обучения по программам высшего образования в области искусств. Сделан вывод о том, что положительный эффект внедрения электронных технологий заключается в расширении границ коммуникации, обеспечении доступа к огромному пласту аудио- и видеоматериалов, которые студенты могут осваивать самостоятельно. Электронное портфолио студента рассматривается как основа развития творческой деятельности, стимул для накопления самостоятельного творческого опыта (участие в кастингах, прослушиваниях).

При этом организация индивидуальных учебных занятий по ряду исполнительских дисциплин требует аудиторных занятий и не позволяет полностью увести их в дистанционный формат. Это связано как с отсутствием необходимой материально-технической базы у вузов и студентов, так и с высокой степенью зависимости качества проведения занятий от технической стороны (качества интернет-соединения). При этом в качестве альтернативы с целью развития у студентов навыков самоанализа, формирования критического мышления, развития вокального слуха предлагается внедрение элементов электронного обучения, связанного с оценкой и анализом видеозаписей исполнения.

Проведенное исследование позволяет говорить о том, что цифровизация, безусловно, является основой современного высшего образования, в том числе и в области искусств. Однако следует помнить, что любые технологии – лишь средства совершенствования качества обучения, а их внедрение – не самоцель.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы. *Homo Cyberus*. 2019; № 1 (6). Available at: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_ AA_1_2019
2. Дорожкин А.М. О смысле модернизации образования. *Гуманитарные науки и образование*. 2010; № 4 (4): 63 – 67.
3. Ивашевский С.Л. *Диалектика идеалов и правовых норм в образовательной культуре России*: монография. Нижний Новгород: Издательство ВВАГС, 2008.
4. Касьян А.А. *Контекст образования: наука и мировоззрение*: монография. Нижний Новгород: Издательство НГПУ, 1996.
5. Никандров Н. Ценности в системе образовательной культуры России. *Диалог цивилизаций: базовые концепты, идеи, технологии*: монография. Бейрут – Нижний Новгород: Издательство НИМ «Махинур», 2006: 189 – 195.
6. Савруцкая Е.П., Жигалев Б.А., Викулина М.А., Макшанцева Н.В. *Институты образования и молодежь: на пути устойчивого развития общества*: монография. Нижний Новгород: НГЛУ, 2017.
7. Сулима И.И. Антропология диалектики образования и традиции. *Непрерывное образование: XXI век*. 2015; № 3 (11): 3 – 12.
8. Терентьев А.А. *Российская цивилизация: уроки исторического опыта и современности*. Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2018.
9. Астафьева О.Н., Делокаров К.Х. Теория самоорганизации и образование. По материалам научно-методической конференции «Синергетика и учебный процесс». *Лицейское и гимназическое образование*. 2000; № 3: 92 – 98.
10. Гелих О.Я., Князева Е.Н. Синергетические основы социального управления. *Менеджмент и маркетинг в социальной сфере*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Книжный дом, 2003: 213 – 242.
11. Рытов Д.А. Цифровые образовательные ресурсы в подготовке музыканта-исполнителя. *Вестник СПбГИК*. 2019; № 3 (40): 135 – 139.

References

1. Verbickij A.A. Cifrovoe obuchenie: problemy, riski i perspektivy. *Homo Cyberus*. 2019; № 1 (6). Available at: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_ AA_1_2019
2. Dorozhkin A.M. O smysle modernizacii obrazovaniya. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2010; № 4 (4): 63 – 67.
3. Ivashevskij S.L. *Dialektika idealov i pravovyh norm v obrazovatel'noj kul'ture Rossii*: monografiya. Nizhnij Novgorod: Izdatel'stvo VVAGS, 2008.
4. Kas'yan A.A. *Kontekst obrazovaniya: nauka i mirovozzrenie*: monografiya. Nizhnij Novgorod: Izdatel'stvo NGPU, 1996.
5. Nikandrov N. Cennosti v sisteme obrazovatel'noj kul'tury Rossii. *Dialog civilizacij: bazovye koncepty, idei, tehnologii*: monografiya. Bejrut – Nizhnij Novgorod: Izdatel'stvo NIM «Mahinur», 2006: 189 – 195.
6. Savruckaya E.P., Zhigalev B.A., Vikulina M.A., Makshanceva N.V. *Instituty obrazovaniya i molodezh': na puti ustojchivogo razvitiya obschestva*: monografiya. Nizhnij Novgorod: NGLU, 2017.
7. Sulima I.I. Antropologiya dialektiki obrazovaniya i tradicii. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2015; № 3 (11): 3 – 12.
8. Terent'ev A.A. *Rossijskaya civilizaciya: uroki istoricheskogo opyta i sovremennosti*. Nizhnij Novgorod: NNGU im. N.I. Lobachevskogo, 2018.
9. Astaf'eva O.N., Delokarov K.H. Teoriya samoorganizacii i obrazovanie. Po materialam nauchno-metodicheskoj konferencii «Sinergetika i uchebnyj process». *Licejskoe i gimnazicheskoe obrazovanie*. 2000; № 3: 92 – 98.
10. Gelih O.Ya., Knyazeva E.N. Sinergeticheskie osnovy social'nogo upravleniya. *Menedzhment i marketing v social'noj sfere*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Knizhnyj dom, 2003: 213 – 242.
11. Rytov D.A. Cifrovye obrazovatel'nye resursy v podgotovke muzykanta-ispolnitelya. *Vestnik SPbGIK*. 2019; № 3 (40): 135 – 139.

*Статья поступила в редакцию 08.10.21*

УДК 373.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-25-27

***Gorbulina N.A.,*** *postgraduate, Kursk State University (Kursk, Russia), E-mail: d-al_n-tusss@mail.ru*

**THE MAIN PEDAGOGICAL CONDITIONS PROVIDING THE UPBIHGING ASPECT OF FOREIGH LANGUAGE EDUCATION IN THE PROCCESS OF ACQUISITION OF THE REGIONAL COMPONENT IN HIGH SCHOOL.** The article is devoted to the problem of regional component implementation of high school students at foreign language lessons. The article contains the main approaches and principles aimed at upbringing aspect implementation in the process of acquisition of the regional component. The author gives the detailed description of the pedagogical description providing the effectiveness of this process. The most important of them are the following: positive motivation formation in the process of the regional component acquisition, creating of the authentic linguistic and cultural environment; integration of lessons in class and extra curriculum activities and individual work. Integration of the basic subjects and linguistically oriented subjects; using the special system of tasks. The represented complex of pedagogical conditions can be used in the process of traditional and distance education in high school.

*Key words:* **pedagogical conditions, foreign language, up-brining, high school students.**

***Н.А. Горбулина,*** *аспирант, Курский государственный университет, г. Курск, E-mail: d-al_n-tusss@mail.ru*

# ВЕДУЩИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО АСПЕКТА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ ОБУЧАЮЩИМИСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Статья посвящена реализации регионального компонента на занятиях по иностранному языку на уровне среднего общего образования. В статье представлены основные подходы и принципы, обеспечивающие реализацию воспитательного аспекта иноязычного образования в ходе овладения региональным компонентом. В исследовании особое внимание уделяется представлению комплекса условий, определяющих эффективность данного процесса, среди которых наиболее значимыми являются следующие: формирование положительной мотивации у обучающихся к овладению региональным компонентом, погружение обучающихся в аутентичную языковую и культурную образовательную среду, интеграция аудиторной, внеурочной деятельности и самостоятельной работы, интеграция общекультурных дисциплин и дисциплин лингвистического профиля, применение поэтапной системы заданий, соответствующей этапам алгоритма реализации воспитательного аспекта в ходе процесса овладения региональным компонентом. Реализация указанных условий может быть обеспечена как в рамках традиционного обучения, так и рамках дистанционного обучения.

*Ключевые слова:* **педагогические условия, иностранный язык, воспитание, обучающиеся старших классов.**

В обращении президента В.В. Путина к гражданам страны в процессе проведения прямой линии, посвященной освещению наиболее актуальных проблем современной России, указывалось на актуальность реализации аксиологической направленности деятельности работников различных сфер жизнедеятельности российского общества: социальной политики, медицины, образования. В выступлении лидера государства особое внимание уделялось важности реализации воспитательных задач на различных уровнях российского образования в условиях глобализации. Было отмечено, что построение аксиологической основы образовательного процесса является надежной опорой формирования и развития гражданина России. Также подчеркивалось, что решение данной проблемы требует обеспечения специальных условий, способствующих формированию личности обучающихся, которые смогут достойно представлять и защищать интересы своей Родины на региональном и международном уровнях [1].

В этой связи для данного исследования представляется значимым рассмотрение ценностного потенциала иноязычного образования как важнейшего инструмента решения воспитательных задач на уровне осуществления международного взаимодействия с представителями запада и востока. Сохранить свои духовные скрепы и достойно пронести их через всю жизнь – это сложная задача, реализация которой требует специально разработанной педагогической основы, обеспечивающей крепкую интериоризацию ценностей родной культуры в современном многокультурном мире. Общеизвестно, что нравственные и духовные ценности россиян не всегда соотносятся с ценностями и мировоззрением пред-

ставителей зарубежных культур, которые являются чуждыми и разрушительными для российского общества. Указанный факт свидетельствует об актуальности данного исследования.

Цель данного исследования состоит в определения комплекса условий, необходимых для решения воспитательных задач на уровне основного общего образования средствами иностранного языка. В соответствии с указанной целью были поставлены следующие задачи:

1) проанализировать теоретическую литературу по теме исследования;
2) определить основополагающие принципы и подходы;
3) определить педагогические условия реализации воспитательного аспекта иноязычного образования в процессе овладения региональным компонентом обучающимися старших классов.

Научная новизна исследования заключается в том, что в работе представлены основные педагогические условия реализации воспитательного аспекта иноязычного образования в процессе овладения региональным компонентом.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что в работе отражены основные теоретические положения, способствующие повышению эффективности процесса воспитания средствами иноязычного образования.

В настоящий момент сложилась серьезная источниковая база, необходимая для решения проблемы реализации воспитательного аспекта в ходе овладения региональным компонентом иноязычного образования, рассматриваемого как важнейший потенциал аксиологической составляющей образовательного процесса: исследования, посвященные рассмотрению ценностного современного иноязычного потенциала в целом и его регионального компонента в частности (Сысоев П.В., Грибова Н.С., Пассов Е.И., Кузовлев В.П.); работы, представляющие философские аспекты реализации ценностной составляющей в образовании (Д.С. Лихачев, И.Я. Лернер, В.А. Сластенин); исследования, отражающие педагогические аспекты овладения ценностями современного образования (А.М. Булынин, И.Ф. Исаев, Г.И. Чижакова, N. Hawkes); труды, отражающие психологические аспекты в образовательном процессе (А.А. Леонтьев, И. А. Зимняя, Л.С. Выготский); исследования, посвященные рассмотрению вопросов теории и методики реализации аксиологического потенциала современного иноязычного образования (А.В. Аникеенко, О.С. Бабенкова).

Данные теоретические положения реализуются на основе применения следующих методологических подходов: аксиологического, социокультурного, системного, коммуникативного, гуманистического.

Применение указанных подходов предполагает реализацию следующих принципов в рамках осуществления воспитательного аспекта на уроке иностранного языка: принцип сохранения исторической памяти народа; ценностной направленности; единства духовного, физического, эмоционального, интеллектуального; эстетической направленности; интегративности; коммуникативности; новизны; системности; последовательности; преемственности; сознательности.

Воспитательная составляющая процесса иноязычного образования обучающихся предполагает овладение основополагающими национальными ценностями, без которых невозможно становление и развитие современного российского общества. Проанализировав современные образовательные стандарты, Концепцию духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России, можно отметить, что в процессе иноязычного образования происходит формирование таких важных ценностей, как национальное самосознание, национальная идентичность, патриотизм [2; 3; 4].

Достижение воспитательных задач в рамках иноязычного образования предполагает такую организацию образовательного процесса, при которой происходит личностное совершенствование, становление моральных норм обучающегося, присвоение национальных традиций и ценностей, а также ценностей страны изучаемого языка и традиций мировой культуры.

О.С. Бабенкова говорит о важности системы национальных ценностей в процессе реализации воспитательного аспекта иноязычного образования [5].

Интеграция указанных принципов и подходов позволяет решить аксиологические задачи образовательного процесса. Однако достижение эффективной реализации регионального компонента в ходе иноязычного образования невозможно без специального комплекса психолого-педагогических условий.

Представляется значимым подчеркнуть важность единства цели, которое объединяет все психолого-педагогические условия и их прочную взаимосвязь с приоритетной целью реализации регионального компонента на занятиях по иностранному языку с задачами, системой педагогических подходов и принципов, а также методов и приёмов. Именно поэтому в данном исследовании речь идет именно о комплексе психолого-педагогических условий. Понятие «комплекс» рассматривается в словаре Д.Н. Ушакова как «совокупность, сочетание явлений или свойств» [6].

В данном исследовании автор поддерживает идею Н.М. Борытко, который считает «психолого-педагогические условия внешними сознательными мерами педагога, способными повлиять на протекание и результат педагогического процесса» [7, с. 127].

Приоритетными условиями, обеспечивающими эффективность реализации задач воспитательного аспекта в процессе овладения региональным компонентом иноязычного образования, являются следующие:

– формирование положительной мотивации у обучающихся к овладению региональным компонентом;
– погружение обучающихся в аутентичную языковую и культурную образовательную среду, отражающую ценностный потенциал регионального компонента как важнейшей составляющей иноязычного образования;
– интеграция аудиторной, внеурочной деятельности и самостоятельной работы;
– интеграция общекультурных дисциплин, дисциплин лингвистического профиля и элективных курсов;
– применение поэтапной системы заданий, соответствующей этапам алгоритма реализации регионального компонента и отражающей национальные особенности региональной культуры и культуры страны изучаемого языка.

Рассмотрим более детально каждое из выявленных педагогических условий. Важнейшим педагогическим условием является формирование положительной мотивации у обучающихся к овладению региональным компонентом.

Среди наиболее важных видов мотивации, формированию которых необходимо наиболее уделять внимание, выделяется внутренняя и инструментальная мотивация, которая определяют эффективность реализации регионального компонента на уроке иностранного языка. Важнейшей составляющей указанного вида мотивации является отбор содержания обучения. В качестве содержательной основы обучения могут выступать тексты на иностранном языке, отражающие такие ценности, как патриотизм, чувство национального самосознания, национальную идентичность, уважение к родной культуре и толерантность к культуре страны изучаемого языка и мировой культуре. С точки зрения овладения реализацией регионального компонента представляют интерес следующие отражающие факты культуры и национальные ценности источники: аутентичная литература на иностранном языке, документальные фильмы и телепрограммы, энциклопедические справочники, иностранные форумы, материалы ЮНЕСКО, лекции и выступления мировых учёных, известных поэтов и политиков.

Следующим актуальным педагогическим условием является погружение обучающихся в аутентичную языковую и культурную образовательную среду, отражающую ценностный потенциал регионального компонента как важнейшей составляющей иноязычного образования. Педагог разрабатывает номенклатуру тем, которая отражает аксиологические аспекты иноязычного образования в странах изучаемого языка. К данным темам могут быть отнесены следующие: «Национальное наследие стран изучаемого языка в произведениях англоязычной литературы и культуры», «Знаменитые люди и их вклад в мировое наследие», «Национальная символика», «Национальные праздники и традиции стран изучаемого языка».

Важнейшей особенностью реализации данного условия является проведение систематического анализа фактов культуры страны изучаемого языка и родной культуры. Например, в старших классах может быть предложена тема для обсуждения «Итоги Второй мировой войны глазами граждан России и Америки». Особое место отводится применению приема смыслового развертывания, который предусматривает сопровождение фактов культуры детальными комментариями и разъяснениями педагога, постановку им проблемных вопросов, ответы на которые формируют у обучающихся адекватное отношение к истинным и ложным ценностям.

В реализации данного условия представляется целесообразным организация онлайн-конференций с обучающимися, представителями стран изучаемого языка. В качестве тем обсуждения на конференциях могут выступать следующие: «Национальные герои и их вклад в дело мира», «Сохранение национальных парков как объектов национального достояния», «Музыка в культурном наследии различных стран».

В процессе проведения онлайн-конференции реализуется обмен мнениями обучающихся, формирование собственной позиции по обсуждаемым проблемам.

Необходимо отметить, что в процессе овладения региональным компонентом отводится большое внимание простору художественных и документальных фильмов. В качестве примера может быть выбран фильм «Неизвестная война», отражающий события Второй мировой войны и представляющий ее важнейшие вехи глазами американцев.

Организация просмотров документальных фильмов на английском языке способствует формированию патриотического сознания и правильной интерпретации с позиции гражданина России фактов культуры.

Следующим важнейшим условием является интеграция аудиторной, внеурочной деятельности и самостоятельной работы. В реализации данного условия неоценима роль экскурсий по исторически значимым местам России. Например, посещение военно-исторического музея-заповедника «Прохоровское поле». Обучающимся предлагается подготовить и провести экскурсию на иностранном языке, где они должны рассказать о значении танкового сражения 1943 года в победе над фашизмом во Второй мировой войне.

Овладение региональным компонентом предполагает овладение духовными ценностями страны изучаемого языка. Обучающимся в рамках реализации самостоятельной работы может быть предложено составить проект на иностранном языке на тему «Коренная пустынь глазами разных поколений». Неотъемлемой частью реализации проекта является выражение собственного отношения обучающихся к духовному наследию России.

Реализация регионального компонента невозможна без взаимосвязи дисциплин общекультурной подготовки (краеведение, история, география, обществознание, литература) и лингвистических дисциплин (иностранный язык, ли-

тература стран изучаемого языка, страноведение), таких элективных курсов, как «Великие люди стран изучаемого языка», «Культура и история стран изучаемого языка», «Введение в переводческую деятельность» и др.

Реализация регионального компонента на основе межпредметной связи может вывести образовательную деятельность на новый качественный уровень и эффективно интегрировать учебный, познавательный, развивающий и воспитательный аспект в иноязычном образовании. «В рамках данного исследования межпредметные связи рассматриваются как определённый уровень интеграционного взаимодействия, способствующий эффективной организации учебной, познавательной, воспитательной и развивающей деятельности в процессе профессионального иноязычного образования» [8, с. 160].

Решающим условием в процессе овладения региональным компонентом является применение поэтапной системы заданий, соответствующей этапам алгоритма реализации регионального компонента и отражающей национальные особенности региональной культуры и культуры страны изучаемого языка. Поскольку осуществление алгоритма процесса реализации регионального компонента предполагает выполнение таких этапов, как подготовительный, мотивационно-стимулирующий, информационный, аналитический, этап актуализации, продуктивный и оценочный этапы, то представляется целесообразно рассмотреть каждый вид заданий для определенного этапа. Мотивационно-стимулирующий этап предусматривает формирование у обучающихся первичного интереса к овладению региональным компонентом как важнейшей составляющей культурного наследия своей страны и страны изучаемого языка. Вариантом выполнения такого задания может быть просмотр видеофильма о необычных местах России и составление на его основе сценария видеоролика на тему «Самые удивительные места России и Америки».

Информационный этап предполагает выполнение заданий на поиск и отбор информации, представляющей региональный компонент. Одним из вариантов может быть создание проекта на тему «Национальные парки России и Америки».

Аналитический этап предусматривает выполнение заданий сравнительно-сопоставительного анализа фактов культуры с целью формирования у обучающихся патриотического самосознания и адекватного отношения к фактам культуры. Он предполагает анализ конкретных фактов региональной и иноязычной культур, например, проект на тему «Макдональдс и его влияние на пищевое поведение россиян».

На этапе актуализации выполняются задания, направленные на формирование адекватного отношения к фактам родной культуры и культуры страны изучаемого языка. Задания предусматривают выражение оценочных суждений, представление определенной точки зрения, ее аргументацию и защиту, вывод по затронутой проблеме. Обучающимся может быть предложено написание эссе на тему «Бессмертный полк глазами разных народов: его значение для разных поколений».

Продуктивный этап требует выполнение от обучающихся заданий, построение монологического и диалогического высказывания по тематике, отражающей региональную составляющую иноязычного образования. Например, обучающимся предложен проект «Атомные станции и их влияние на развитие различных регионов». Данное задание предполагает представление фактов культуры из разных стран и создание обучающимися своего творческого продукта на иностранном языке.

Значимым для процесса реализации регионального компонента является оценочный этап, основанный на обсуждении полученных результатов обучающихся друг с другом и с учителем и их возможная корректировка. Обучающимся может быть предложено проанализировать проект, представленный его одноклассниками и внести возможные коррективы по его совершенствованию.

Реализация предлагаемого комплекса педагогических условий может осуществляться как в процессе проведения традиционного обучения, так и в ходе организации дистанционного обучения. Применение разработанного комплекса условий в рамках организации дистанционного обучения требует создания программно-педагогических средств. Каждое программно-педагогическое средство должно включать в себя четыре основных составляющих:

1) информационный компонент, содержащий тексты, фильмы, аудиоматериалы, отражающие особенности реализации регионального компонента на занятиях по иностранному языку;

2) операционно-деятельностный компонент, состоящий из системы заданий и опор, направленных на овладение региональным компонентом;

3) справочно-консультационный компонент, содержащий в себе лингвистические словари, грамматические справочники, лексические справочники по регионоведению и страноведению, сайты, отражающие факты культуры, зрительные опоры, аудио- и видеофильмы;

4) коррекционно-оценочный компонент, содержащий правильные варианты заданий и комментарии для разъяснения возможных ошибок и способов их преодоления.

Таким образом, мы определили, что реализация регионального компонента на занятиях по иностранному языку обеспечивается на основе применения комплекса условий, способствующих овладению теоретическими знаниями, практическими умениями, приемами деятельности как в ходе осуществления традиционного, так и дистанционного обучения. Следовательно, цель данного исследования достигнута. Для ее достижения автор решил поставленные задачи, а именно: провел системный анализ литературы, определил основные принципы и подходы, сформулировал ведущие педагогические условия, которые предполагают достижение высокого уровня духовно-нравственного становления подрастающего поколения. Перспектива дальнейшего исследования видится в разработке учебно-методического комплекса, способствующего реализации воспитательного аспекта иноязычного образования в процессе овладения региональным компонентом обучающимися старших классов.

Библиографический список


1. *Стенограмма «Прямая линия с Владимиром Путиным»*. Available at: http://moskva-putinu.ru/transcript/
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России*. Москва: Просвещение, 2014.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Available at: https://fgos.ru/
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования*. Available at: https://fgos.ru/
5. Бабенкова О.С. *Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к реализации воспитательного аспекта иноязычного образования*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Курск, 2019.
6. Ушаков Д.Н. *Большой толковый словарь русского языка: современная редакция*. Москва: Дом Славянской книги, 2008.
7. Борытко Н.М. *В пространстве воспитательной деятельности*: монография. Волгоград: Перемена, 2001.
8. Бабенкова О.С. Условия реализации эпистемического подхода в современном профессиональном иноязычном образовании. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2016; № 3 (39): 157 – 161. Available at: http://www.scientific-notes.ru/pdf/044-021.pdf


References


1. *Stenogramma «Pryamaya liniya s Vladimirom Putinym»*. Available at: http://moskva-putinu.ru/transcript/
2. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya grazhdanina Rossii*. Moskva: Prosveschenie, 2014.
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya*. Available at: https://fgos.ru/
4. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obschego obrazovaniya*. Available at: https://fgos.ru/
5. Babenkova O.S. *Formirovanie professional'noj gotovnosti buduschih pedagogov k realizacii vospitatel'nogo aspekta inoyazychnogo obrazovaniya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kursk, 2019.
6. Ushakov D.N. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka: sovremennaya redakciya*. Moskva: Dom Slavyanskoj knigi, 2008.
7. Borytko N.M. *V prostranstve vospitatel'noj deyatel'nosti*: monografiya. Volgograd: Peremena, 2001.
8. Babenkova O.S. Usloviya realizacii `epistemicheskogo podhoda v sovremennom professional'nom inoyazychnom obrazovanii. *Uchenye zapiski. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; № 3 (39): 157 – 161. Available at: http://www.scientific-notes.ru/pdf/044-021.pdf


*Статья поступила в редакцию 11.10.21*

УДК 371.321 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-27-30

***Kolesnik N.B.,*** *postgraduate, senior lecturer, Department of Design and Architecture, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: design-firid@mail.ru*

**DEVELOPMENT OF STUDENTS' FIGURATIVE THINKING AS A BASIS OF VOCATIONAL TRAINING IN MEDIUM DESIGN.** The article addresses a problem of vocational training of students – future environment designers in the higher education system. The role and importance of specialist designer in aesthetic design system of object-spatial environment are analyzed. Problems are identified in the formation of professional qualities of the designer's personality, among which partic-

ular importance is given to the priority of developing logical and constructive thinking. The author determines the importance of developing figurative thinking in trace designers as a fundamental component in the development of the conceptual design of a new reality. The concept of "artistic image" is characterized and its distinctive characteristics in design and fine art are given. A set of tasks and exercises is offered to find a figurative idea, designed to intensify the creative process of design by identifying abstracted images of real objects of reality and developing new forms of environmental design objects on this basis.

*Key words:* **higher art education, design, academic mobility, national-regional component.**

***Н.Б. Колесник,*** *аспирант, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: design-firid@mail.ru*

# РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В СРЕДОВОМ ДИЗАЙНЕ

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки студентов – будущих средовых дизайнеров в системе высшего образования. Анализируются роль и значение дизайнера-специалиста в системе эстетического оформления предметно-пространственной среды. Выявляются проблемы формирования профессиональных качеств личности дизайнера, среди которых особое значение придается приоритетности развития логически-конструктивного мышления. Автором определяется важность развития образного мышления у средовых дизайнеров как основополагающего компонента при разработке концептуального замысла новой реальности. Характеризуется понятие «художественный образ» и приводятся его отличительные характеристики в дизайне и изобразительном искусстве. Предлагается комплекс заданий и упражнений по поиску образного замысла, призванных активизировать творческий процесс дизайнерского проектирования посредством выявления абстрагированных образов реальных предметов действительности и разработки на этой основе новых форм объектов средового дизайна.

*Ключевые слова:* **высшее художественное образование, дизайн среды, проектная деятельность, художественно-образное мышление.**

В современных социально-культурных условиях и глобализации мировой экономики становится очевидной главенствующая роль дизайна в формировании культуры потребления у социума посредством предопределения его взаимоотношения с окружающим миром. Став неотъемлемой частью всего жизненного пространства, дизайн обретает реальный облик в новом продукте, программируя палитру эмоциональных отношений человека с внешним миром и самим собой, сопровождающих его потребление.

Дизайн стремительно занимает новые ниши в сознании людей, охватывая всю сферу социального бытия, формируя образ и стиль жизни, культурные и моральные ценности. Продукт дизайна – это результат деятельности специалиста, от профессиональных качеств которого зависит способность этого дизайн-продукта оказывать влияние на мысли и чувства людей, их поведение и отношение к жизни и друг другу. Это дает основание утверждать, что миссия дизайнера чрезвычайно велика для выстраивания качественно нового уровня жизни и общественных отношений. При этом наиболее значимым в аспекте решения этих задач выступает средовой дизайн, призванный «создавать не только отдельные объекты, а всю систему их существования, единую предметно-пространственную среду» [1, с. 18].

Поэтому актуальное значение приобретает подготовка студентов – будущих средовых дизайнеров, способных к критическому и целостно-эстетическому взгляду на окружающее современное пространство и события, происходящие в нем, умеющих креативно мыслить и предлагать нестандартные решения. Проблема профессиональной подготовки дизайнеров в настоящее время активно исследуется современными учеными (О.П. Андреева, Е.Н. Ковешникова, Г.Б. Минервин, И.А. Розенсон и др.). Многообразие видов дизайна в контексте еще не устоявшейся его теории и методологии вызывает различные точки зрения на методические основы обучения, среди которых ведущее место занимает формирование проектной культуры, поиск методов обучения художественным и проектным дисциплинам, вариации решения технических задач и др.

Исследователи средового дизайна акцентируют внимание на важности формирования художественно-проектного мышления в процессе профессиональной подготовки дизайнеров, позволяющего создавать «творческие и проектные концепции на стыке искусства и технологий, визуальной проектной культуры» [2, с. 203]. Вместе с тем ученые подчеркивают преобладание в процессе обучения развития рационально-логического мышления, что приводит к утрате образно-семантических смыслов в современном визуальном пространстве.

Сегодня уже очевидно, что дизайнер должен располагать знаниями, стоящими подчас далеко друг от друга, уметь их синтезировать в своей профессиональной деятельности, т.е. должен мыслить синтетически. На основе синтеза многочисленных сведений из разных областей человеческого опыта возникает интуитивное усмотрение истины. Проектируя предметно-пространственный мир для человека, дизайнер ориентируется на целостные и социально значимые объекты окружающего мира, которые перерабатываются с помощью художественного воображения. Поэтому дизайнер, прежде всего, – это художник, умеющий мыслить категориями техники и технологии. Следовательно, проектная деятельность дизайнера базируется на взаимосвязи ее базисных форм и художественной идеологии, содержащих такие категории, как «образ», «функция», «морфология», «технологическая форма». Каждая из этих категорий отражает определенный подход к объекту и конкретную точку зрения на него. Причем именно категория «образ» связывает все функциональные, морфологические и технологические свойства объекта и моделирует их в художественно-проектном образе.

Таким образом, актуальность данного исследования заключается в научном обосновании специфических особенностей дизайнерского образования в контексте современных требований к качеству подготовки специалистов. Цель исследования – выявление методов эффективного развития образного мышления студентов – будущих средовых дизайнеров. Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

1. Проанализировать значение «художественного образа» в проектной деятельности дизайнера.
2. Рассмотреть методику образного подхода в педагогике дизайна.

Итак, в процессе разработки концептуального замысла особое значение придается поиску образности, что обусловлено возросшей тенденцией смыслового наполнения и взаимодействия объектов дизайна с восприятием действительности человеком. Однако педагогическая практика свидетельствует, что студенты, продумывая концептуальную идею, преимущественно ориентируются на прототипы и аналоги из Интернета. При этом, даже владея выразительными средствами, крайне редко глубоко погружаются в исследование этнокультурных аспектов действительности и региональной эстетической системы. Хотя известно, что полноценный художественный образ, базирующийся на «рефлексированной мифологии», создает гармонию и атмосферу конкретной территории и ее эмоциональное восприятие потребителем. Следовательно, формирование образного мышления студентов – будущих средовых дизайнеров является основополагающим компонентов в процессе профессиональной подготовки в системе высшего образования.

В этой связи проанализируем понятие «художественной образ» и выявим его отличительные особенности в дизайне и искусстве. Итак, «художественный образ – это способ отражения, осмысления и художественной переработки действительности с позиций определенного эстетического идеала в конкретно-чувственной, зрительно воспринимаемой форме» [3, с. 51].

Как объект психического восприятия, художественный образ в изобразительном искусстве выступает наглядно-эмоциональным и конкретно-чувственным материальным воплощением замысла художника и результатом его личностного отношения к реальной действительности. В этой же совокупности художественный образ проявляется и в объектах дизайна, но вместе с тем имеет существенные отличия, связанные со спецификой его проектного наполнения. Задачей проектного образа в отличие от изобразительного является, прежде всего, его направленность на функциональное обслуживание повседневной жизни. Но при этом суть его существенно не меняется и призвана комплексно объединять в себе красоту, удобство и пользу. В.И. Филиппова к родовым свойствам проектно-художественного образа относит «идеальность; целостность; осмысленность, комфортность» [4, с. 113]. Ученые О.Б. Чепурова и Г.П. Аксенов подчеркивают, что «при гармонизации сочетания чувственно-эмоциональных, эргономических и функциональных свойств объекта возникает полноценный и глубокий художественно-эстетический образ, вызывающий яркие ассоциативно-богатые формы» [5, с. 66].

Очевидно, что при создании проектно-художественного образа объекта дизайна следует учитывать, как художественные, так и утилитарно-технические характеристики, которые в конечном решении представляются заказчику в визуальной форме. Это дает основание специфическими особенностями дизайнерского творчества выделить наличие развитого проектно-художественного или дизайнерского мышления.

Проектирование нового объекта – это ряд последовательных этапов, среди которых наиболее явственно выделяются две существенно отличающиеся фазы: продуцирование проектных идей и их материализация в графическом, макетном или компьютерном языке проектирования. Между тем проектирование новых концептуальных образов является одним из самых сложных этапов проектирова-

ния, требующих от дизайнера развитых умственных действий и образного мышления.

Итак, в основе образного мышления лежит процесс познания человеком окружающей реальности и ее творческого преображения изобразительными средствами. В основе процесса познания лежат ощущения, осмысление которых позволяет сформировать в сознании образ восприятия посредством выявления его отличительных качеств. И чем больше в сознании будет зафиксировано познавательных образов, тем ярче проявляется возможность оперирования ими при поиске концептуальной идеи. Накопленный багаж образов-представлений, сохраненных в памяти, развивает воображение как важнейшую профессиональную способность дизайнера изобразительно доносить до заказчика свои мысленные представления о композиционной форме, фактуре, конструкции и других характеристиках дизайн-объекта. Образ-замысел и есть та основа, которая ложится в основу будущего проекта объекта дизайна.

Педагогический опыт свидетельствует, что наиболее эффективное развитие образного мышления в процессе профессиональной подготовки в системе высшего образования осуществляется при выполнении комплекса упражнений на создание абстрагированных образов, базирующихся на реальных объектах действительности. Впервые данный подход к формированию образно-проектного мышления был применен в системе подготовки промышленных художников БАУХАУЗа и впоследствии в ВХУТЕМАСе. Упражнения на создание ассоциативно-абстрактных композиций доказали свою эффективность в развитии образного мышления будущих дизайнеров и сегодня активно применяются на практике в образовательном процессе.

Достижение эффективного развития образного мышления студентов-дизайнеров требует применения специальных методов обучения в совокупности с традиционными, такими как лекция, беседа и т.д. К особой категории специальных методов, активизирующих мышление обучающихся, относятся метод аналогии, который позволяет решать поставленные задачи посредством творческой интерпретации источника, взятого из биоформы, путем его всевозможных переходов в новый образ. Также довольно эффективным является метод эвристического комбинирования, представляющий собой воображаемую и графически зафиксированную замену каких-либо элементов воспринимаемого объекта или их фактическое изменение.

Еще одним методом, дающим неожиданные результаты, выступает метод проектирования «от противного», или метод «переворота», ориентированный на создание новых форм через формальную замену тона или зеркального изображения. И не менее значимым методом в развитии образного мышления является бионический метод, который заключается в предварительном анализе конкретных объектов бионического мира, выявлении конструктивных узлов, свойств поверхностей и фактур и выполнении на этой основе нового объекта реальности. При использовании этого метода композиционный замысел может возникнуть и при изучении крыльев насекомого и при их свечении и т.д.

Для достижения выразительного художественного образа применяются приемы стилизации, осуществляемые в дизайне несколькими путями. Наиболее простым является прямой перенос некоторых визуальных признаков культурного образца, таких как орнаментальные детали, декоративные или конструктивные элементы на проектируемый объект. Но наибольший художественный эффект достигается при условии переноса характерных визуально наблюдаемых структурных морфологических признаков. Поэтому стилизация природных форм в объектах дизайна (мебель, посуда, светильники, интерьер и т.д.) имеет давние традиции формообразования. Так с высокой классикой в нашем сознании ассоциируются античные пропорциональные каноны, стилизованные в соответствии с замыслом дизайнера.

Интерпретируя формы предметов окружающего мира посредством ассоциаций, студенты приобретают умение эмоционально выражать в абстрагируемой семантической форме определенное информационное сообщение, инициирующее у зрителя многозначное толкование воспринимаемого визуального образа объекта дизайна. При поиске такой формы следует акцентировать внимание на умении выявлять типичные и отличительные свойства природных объектов, выделять наиболее яркие структурные характеристики формы. Здесь высокое значение имеют кратковременные упражнения на поиски образа на основе сравнения, метафоры и архетипа с передачей эмоционального состояния: стремление вверх, придание устойчивости, передача полета и т.д. При создании абстрактной композиции важно ритмическое расположение цветовых или тоновых пятен, а также использование выразительных изобразительных средств и техник. Абстрактно-образные композиции посредством образно-логического мышления трансформируются в новые объекты реальности.

На основании сформированных навыков построения формально-композиционных схем и ассоциативных связей, найденных в вербальном ряду, студенты приобретают умение разрабатывать концептуальную идею средового объекта, такого как беседка, остановка или лавочка. Здесь следующим этапом выступает поиск существующих аналогов, стилистический и конструктивный анализ формы, текстуры, фактуры, конструкции, цветового решения. Особому вниманию подлежит выявление пластической направленности элементов, ракурсного расположения, силуэта. И на основе стилизации выбранных бионических форм происходит разработка новых оригинальных форм новой реальности. Техническое выполнение композиционного замысла может осуществляться как традиционными средствами, так и с помощью компьютерной графики. Традиционная материализация своей идеи может осуществляться совершенно в разных техниках, таких как коллаж, аппликация, скейтчивое рисование, объемное макетирование и т.д.

Известно, что путь от возникновения композиционного замысла до его детальной проектно-технической разработки достаточно долог и непрост, что зависит, прежде всего, от личностно-профессиональных качеств дизайнера и его умения найти образное решение проектируемого объекта. Описанные выше упражнения являются основой для создания клаузур, которые базируются на образных ассоциациях студента и в дальнейшем выступают точкой отчета художественной идеи будущего объекта дизайна. Именно в клаузуре проявляется все интуитивное осознание творческой задачи, выраженное в импровизации сути воображаемой формы и эмоционально-личностного отношения к процессу ее создания. «Посредством выполнения клаузур происходит сложный творческо-психологический этап познания сути проекта в образном и эстетическом планах» [6, с. 16].

Таким образом, научная новизна исследования заключается в обосновании методики образного подхода в профессиональной подготовке студентов – будущих средовых дизайнеров. Глубокое проникновение в суть проектируемого объекта, где целью будет являться не придание вещи некого образа, а создание художественного эффекта проектного образа в социально-культурном контексте сделает окружающее человека пространство более эстетичным, красивым, функциональным и удобным.

Практическая значимость исследования состоит в том, что описанные и обоснованные методы развития образного мышления студентов-дизайнеров могут быть использованы в учебном процессе для повышения качества профессиональной подготовки специалистов, способных достигать художественного эффекта при проектировании средовых объектов.

На основании вышеизложенного следует сделать следующие выводы:

1. Целью проектной деятельности средового дизайнера является создание объектов, отражающих истинную суть дизайна, понимаемого не только и не столько как проектирование и производство сугубо утилитарных, функциональных вещей, но и как проектирование образа жизни. В это понятие входит не только восприятие и отражение сиюминутной жизни, но и включение ее в пространственно-временной континуум, осмысленный культурным содержанием.

2. Образность как метод проектирования дает возможность дизайнеру создать художественную модель бытия, которая органично воспринимается потребителем в соответствии с его собственным представлением об идеальной вещи.

3. Формирование образного мышления у студентов – будущих средовых дизайнеров активизирует огромный познавательный потенциал и является «той «глиной», из которой дизайнер «лепит» свои образные предложения по управлению эмоциями человека» [7, с. 28].

4. Развитие образно-ассоциативного мышления будущих средовых дизайнеров приводит их мыслительную деятельность в постоянную «боевую готовность», делает ее способной остро реагировать на окружающую среду.

5. Базируясь на аналогиях, метафорах, сравнении и эстетическом переосмыслении, сформированное образное мышление позволяет моделировать будущие объекты дизайна, имеющие ярко выраженную новизну и креативность и, соответственно, востребованные на рынке дизайнерских услуг. Именно развитие способности к самовыражению и самореализации в профессиональной деятельности является одной из важнейших задач системы высшего образования.

Библиографический список


1. Панкина М.В. *Основы методологии дизайн-проектирования*: учебное пособие. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2020.
2. Шокорова Л.В., Киселева Л.В. Декоративная композиция как средство развития креативного мышления дизайнера. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2014; № 2 (47): 203 – 205.
3. Беда Г.В. *Основы изобразительной грамоты: рисунок, живопись, композиция*: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1981.
4. Филиппова В.И. Художественный образ как продукт творческого процесса. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2008, № 2 (17): 112 – 116.
5. Чепурова О.Б., Аксенов Г.П. Теоретические определения понятий «Образ» и «Художественный образ» в дизайне как ценностные ориентиры в проектной деятельности дизайнера. *Вестник оренбургского государственного университета*. 2005; № 56: 64 – 68.
6. Кувшинов А.А., Фаворская Е.А. *Архитектурное проектирование. Клаузура как метод работы архитектора*: учебно-методическое пособие. Москва: Отдел оперативной полиграфии МАРХИ, 2018.
7. Шокорова Л.В. *Стилизация в дизайне и декоративно-прикладном искусстве*. Серия 11: Университеты России. Москва, 2019.

References

1. Pankina M.V. *Osnovy metodologii dizajn-proektirovaniya*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2020.
2. Shokorova L.V., Kiseleva L.V. Dekorativnaya kompoziciya kak sredstvo razvitiya kreativnogo myshleniya dizajnera. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki.* 2014; № 2 (47): 203 – 205.
3. Beda G.V. *Osnovy izobrazitel'noj gramoty: risunok, zhivopis', kompoziciya*: uchebnoe posobie. Moskva: Prosveschenie, 1981.
4. Filippova V.I. Hudozhestvennyj obraz kak produkt tvorcheskogo processa. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008, № 2 (17): 112 – 116.
5. Chepurova O.B., Aksenov G.P. Teoreticheskie opredeleniya ponyatij «Obraz» i «Hudozhestvennyj obraz» v dizajne kak cennostnye orientiry v proektnoj deyatel'nosti dizajnera. *Vestnik orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2005; № 56: 64 – 68.
6. Kuvshinov A.A., Favorskaya E.A. *Arhitekturnoe proektirovanie. Klauzura kak metod raboty arhitektora*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Otdel operativnoj poligrafii MARHI, 2018.
7. Shokorova L.V. *Stilizaciya v dizajne i dekorativno-prikladnom iskusstve*. Seriya 11: Universitety Rossii. Moskva, 2019.

*Статья поступила в редакцию 01.11.21*

УДК 372.851 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-30-33

***Kostyuchenko R.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: kryu@bk.ru*

**FORMATION OF SCIENTIFIC CONCEPTS IN CONDITIONS OF BLENDED LEARNING OF STUDENTS IN MATHEMATICS AT SCHOOL.** The reality of today is that the school cannot fail to take into account the scientific and technological achievements and social phenomena of modern society. Based on these premises, the article describes the relevance of a new form of the educational process that comes from teachers and practitioners – blended learning – a technology that organically absorbed the methodology of the traditional classroom system and e-learning methods. The author shows the possibility and ways of using this technology in the process of forming mathematical concepts. In particular, connection is established between components of blended learning and actions that are adequate to the concept being formed, in the process of performing of which the volume and content of the concept is mastered. The author focuses on such action as construction of objects, taking into account the variation of relations, which is possible and advisable to perform with computer support. The presented theoretical conclusions are illustrated by the corresponding examples.

*Key words:* **teaching methods of mathematics, teaching mathematics, informatization of education, information and communication technologies, concept formation, blended learning.**

***Р.Ю. Костюченко**, канд. пед. наук, доц., Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: kryu@bk.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ

Современные реалии таковы, что школа не может не учитывать научно-технические достижения и социальные явления современного общества. Исходя из таких предпосылок, в статье описывается актуальность новой формы образовательного процесса, идущей от учителей-практиков – технологии смешанного обучения, органично вобравшей в себя методику традиционной классно-урочной системы и методы электронного обучения. Автором показывается возможность и способы применения данной технологии в процессе формирования математических понятий. В частности, устанавливается связь между составляющими смешанного обучения и действиями, адекватными формируемому понятию, в процессе выполнения которых происходит овладение его объёмом и содержанием. Основное внимание в работе автор акцентирует на таком действии, как конструирование объектов с учетом варьирования отношений, которое возможно и целесообразно выполнять с компьютерной поддержкой. Представляемые теоретические выводы иллюстрируются соответствующими примерами.

*Ключевые слова:* **методика обучения математике, обучение математике, информатизация образования, информационно-коммуникационные технологии, формирование понятий, смешанное обучение.**

***Статья подготовлена в рамках реализации ГЗ на выполнение прикладной НИР по теме «Методика преподавания математики в общеобразовательной организации с учетом реализации моделей смешанного обучения» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «ОмГПУ» №073-03-2021-027/2)***

Динамизм современных общественных преобразований не может обойти стороной и школьное образование. «Сохранить школу такой, какой она была, скажем, пятьдесят лет назад – утопия. Для этого пришлось бы отказаться от новых технологий, причем не только в школе, но и вне её. Ведь школа существует не в вакууме, она плотно интегрирована в глобальные цивилизационные процессы», – говорит академик А.Л. Семёнов [1, с. 4]. В современную школу интегрируется образовательная технология, называемая смешанным обучением, в которой «сочетаются очное и электронное обучение с возможностью самостоятельного выбора учеником времени, места, темпа и траектории обучения» [2, с. 10–11]. Смешанное обучение, органично вобравшее в себя методику традиционной классно-урочной системы и методы электронного обучения, обладает рядом преимуществ. С одной стороны, это приобретение опыта субъектно-личностных отношений, субъектно-объектного взаимодействия, с другой стороны, это формируемые при электронном обучении в информационно-образовательной среде гибкость, адаптивность, индивидуализация, интерактивность обучения и глубина рефлексии.

Между тем анализ школьной практики показывает, что в условиях смешанного обучения не исчезают сложности в формировании понятий, освоении алгоритмов и правил, изучении теорем, решении задач. Этому, конечно, есть как объективные причины, так и субъективные. Трудности, которые испытывает преподаватель, зачастую обусловлены различием субъектного его опыта и учащихся: преподаватель по инерции остается верен традиционной классно-урочной форме проведения занятий, а учащиеся, чьё мышление не отягощено образовательными штампами, готовы воспринимать все новое, не противопоставляя ему сформировавшиеся традиции. С этих позиций представляется актуальной тема нашего исследования, основной целью которого является разработка методики обучения учащихся математическим понятиям в условиях смешанного обучения. Научная новизна проведенного исследования состоит в том, что для смешанного обучения выявлены возможности использования компьютера в формировании математических понятий на уровне действий, адекватных формируемому понятию.

Анализ научно-методической, психолого-педагогической литературы [3; 4; 5], а также практика обучения показывают целесообразность выделения следующих этапов и способов формирования у учащихся научных понятий:

1. Подготовительный. Заключается в актуализации необходимых знаний и мотивации введения понятия.

2. Основной. На данном этапе проводится работа над определением понятия. Выделяют два основных способа введения понятия: конкретно-индуктивный и абстрактно-дедуктивный.

3. Этап закрепления. Установление и развитие связей и отношений нового понятия с другими понятиями, т.е. выяснение места данного понятия в системе других. Это достигается следующими путями: «включение нового понятия в существующую классификацию или классификация данного понятия; теоретические обобщения, устанавливающие логические связи с другими понятиями; составление «родословной» понятия, иными словами, построение логического древа его происхождения; обобщение и специализация понятий; решение задач на применение новых понятий» [6, с. 140].

Отметим значимость работы на втором этапе. Ибо при реализации любого способа введения понятия методистами отмечается важность овладения учащимися «действиями, адекватными формируемому понятию» [7, с. 56], отработка которых, заметим, как правило, отсутствует. Поэтому обратим внимание на следующие аспекты такой работы, а именно: логический анализ структуры

определения объекта; подведение объекта под понятие; выведение следствия из факта принадлежности объекта понятию; конструирование объектов с учетом варьирования отношений, приведение примеров и контрпримеров; переформулировка определения; доказательство равносильности разных определений одного понятия; нахождение логических и содержательных ошибок в приводимых определениях; варьирование несущественных свойств, тем самым способствуя усвоению существенных; классификация данного понятия.

Перечисленные направления работы, естественно, не охватывают все многообразие заданий по усвоению нового понятия, однако считаем, что здесь нами выделены основные из них. Покажем, как они могут быть реализованы с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Как пример, рассмотрим дидактический аспект, связанный с применением учебно-методического комплекса (УМК) «Живая математика» (русскоязычная адаптация программы Geometry's Sketchpad v.5, в некоторых версиях программа переводится как «Живая геометрия»). В частности, рассматривая его характерные возможности, покажем в контексте теории формирования математических понятий необходимость использования при обучении заданий, решаемых в «Живой математике» (ЖМ). Заметим, что термин «необходимость» здесь нами употребляется не в строгом математическом смысле, скорее, следует говорить о возможности и целесообразности применения данного программного средства. Предлагаемая нами организация учебно-познавательной деятельности учащихся целесообразна для различных моделей смешанного обучения, в частности таких как «Ротация», «Автономная группа», «Смена рабочих зон». Подобное становится возможным, поскольку представленные модели предполагают составной частью непосредственную работу учащихся с компьютером.

Как отмечается в учебно-методическом руководстве, программа «Живая математика» – виртуальный конструктор для работы с геометрическими объектами, позволяющий «создавать красочные, легко варьируемые и редактируемые чертежи, осуществлять операции над ними, а также производить все необходимые измерения, что, в свою очередь, обеспечивает развитие деятельности учащегося по таким направлениям, как анализ, исследование, построение, доказательство, решение задач, головоломок и даже рисование» [8, с. 7].

Отметим важную, возможно, и главную, особенность программы: чертежи, выполненные в ЖМ, имеют одно явное преимущество по сравнению с чертежами в учебнике – это их динамичность, сохраняющая основные отношения (инцидентность, параллельность, перпендикулярность, равенство и др.).

Рассмотрим для примера задачу: «Найдите угол, образованный биссектрисами двух смежных углов» [9, с. 27]. Сравним чертеж, выполненный к ней, в одном случае обычными средствами (рис. 1), в другом – с помощью «Живой математики» (рис. 2).

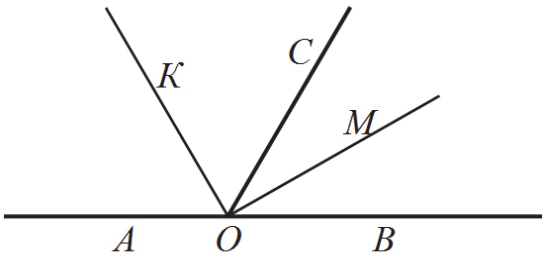



Рис. 1. Чертеж к задаче об угле между биссектрисами двух смежных углов, выполненный обычными средствами

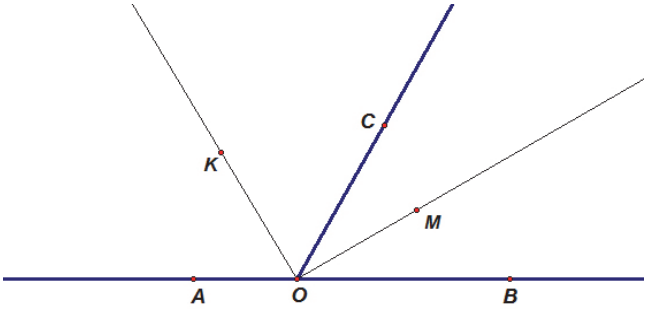



Рис. 2. Чертеж к задаче об угле между биссектрисами двух смежных углов, выполненный в «Живой математике»

Конечно, чертежи, представленные на рисунках, не имеют существенных отличий, но это лишь до тех пор, пока мы рассматриваем их статичными, выполненными на бумаге. Стоит нам представить данный чертеж (см. рис. 2) в самой программе ЖМ и начать изменять градусную меру угла *COB* (например, активацией точки *C* и ее перемещением в плоскости чертежа), мы увидим соответствующее изменение смежного ему угла *COA*, изменение положения биссектрис этих углов по отношению к развернутому углу *AOB* и сохранение градусной меры угла *KOM*. Таким образом, к задаче, предполагающей известную динамичную конструкцию чертежа, мы имеем адекватный динамичный чертеж, чего традиционными средствами добиться достаточно сложно.

Заметим также и то, что многие задачи и теоремы школьного курса геометрии имеют общеутвердительные положения, которые, в свою очередь, располагают динамичными чертежами. А в учебнике, в тетрадях, на классной доске в силу объективных причин мы имеем лишь статичные чертежи, что является неадекватным условию самой задачи или теоремы. Здесь ученику приходится домысливать, допредставлять, что, очевидно, под силу не всем обучающимся, ведь приходится оперировать с одним объектом – представителем класса объектов, а вывод делать относительно всех фигур данного класса.

Далее рассмотрим построение параллелограмма обычными средствами и средствами «Живой математики». В тетраде учащиеся в большинстве случаев поступают следующим образом (рис. 3): строят горизонтально основание параллелограмма – отрезок *AB*; строят точку *D* либо проведением отрезка *AD*, либо отмечая ее произвольным образом «чуть правее и выше точки *A*»; далее, мысленно представляя себе прямую *a*, параллельную отрезку *AB*, откладывают на ней отрезок *DC*, равный отрезку *AB*; соединяют отрезками точки *B* и *C* и при необходимости – точки *A* и *D*. Получившаяся фигура *ABCD* – параллелограмм в силу признака: «Если в четырехугольнике две стороны равны и параллельны, то этот четырехугольник – параллелограмм» [9, с. 101]. Заметим, что здесь для построения учащиеся пользуются не определением, а признаком параллелограмма.

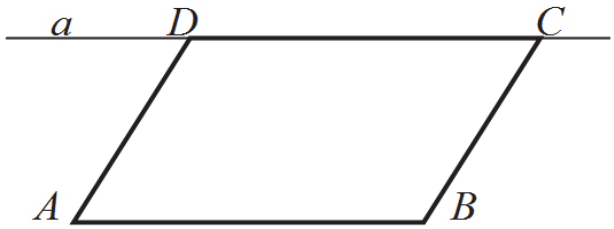



Рис. 3. Параллелограмм, построенный обычными средствами

Подобное построение можно реализовать и в ЖМ, однако для его выполнения в ней потребуется знание о параллельном переносе, поэтому построение параллелограмма здесь целесообразно организовать в следующей последовательности (рис. 4): строим произвольно отрезками две смежные стороны *AB* и *AD*; через точку *D* строим прямую *a*, параллельную стороне *AB* (программа это позволяет легко сделать); через точку *B* строим прямую *b*, параллельную стороне *AD*; пересечение прямых *a* и *b* дает точку *C* – четвертую вершину параллелограмма; скрываем «следы построения» – прямые *a* и *b*; соединяем точки *B* и *C*, точки *D* и *C*. Получившаяся фигура *ABCD* – параллелограмм в силу определения: «Параллелограммом называется четырехугольник, у которого противоположные стороны попарно параллельны» [9, с. 100].

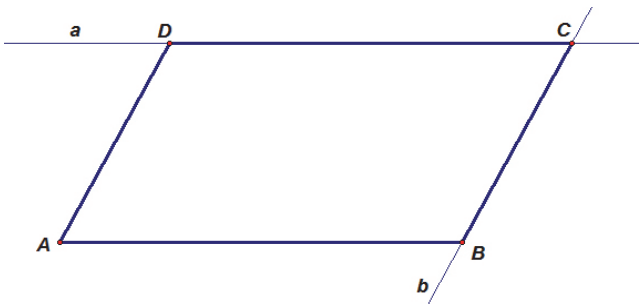



Рис. 4. Параллелограмм, построенный средствами «Живой математики»

Допустимая за счет возможностей ЖМ дальнейшая произвольная деформация построенного параллелограмма *ABCD* (уменьшение длин сторон, изменение угла между ними посредством изменения положения вершин) переводит его в четырехугольник *ABCD* с попарно параллельными сторонами, который также является параллелограммом, что учащиеся с интересом наблюдают и, что более важно, видят адекватное понятию изображение.

Конечно, построение параллелограмма возможно и другими средствами, реализованными в ЖМ, однако рассмотрим подобную вариативность на примере построения квадрата.

1. Построение квадрата как вписанного правильного четырехугольника: строим произвольную прямую, на ней отмечаем точку *O*; через выбранную точку проводим прямую, перпендикулярную данной прямой; строим окружность произвольного радиуса с центром в точке пересечения прямых; четыре полученные точки пересечения прямых с окружностью есть вершины искомого квадрата –

соединяем их последовательно отрезками (рис. 5); скрываем вспомогательные линии и точки.

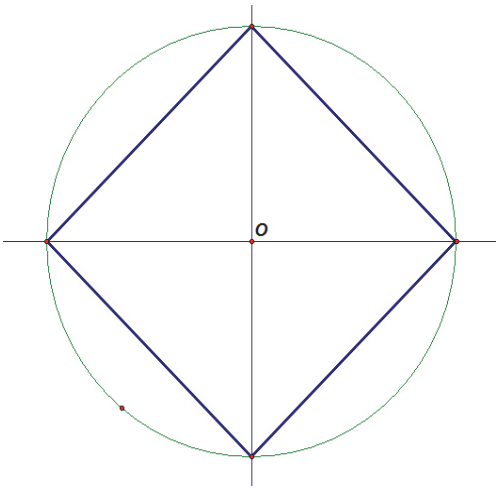



Рис. 5. Построение квадрата как вписанного четырехугольника

2. Построение квадрата по стороне и прямому углу: строим произвольный отрезок *AB*; через его концы (они будут являться смежными вершинами квадрата) проводим перпендикуляры к нему *a* и *b*; строим окружность с центром в одном из концов отрезка *AB*, и радиусом, равным длине этого отрезка; в одной из точек пересечения *D* окружности с построенным ранее перпендикуляром (третья вершина квадрата) восстанавливаем перпендикуляр *c*; полученный перпендикуляр *c* в пересечении со вторым первоначально построенным перпендикуляром *b* дает точку *C* (четвертую вершину квадрата); соединяем последовательно отрезками полученные вершины – получаем искомый квадрат *ABCD* (рис. 6); скрываем вспомогательные линии и точки.

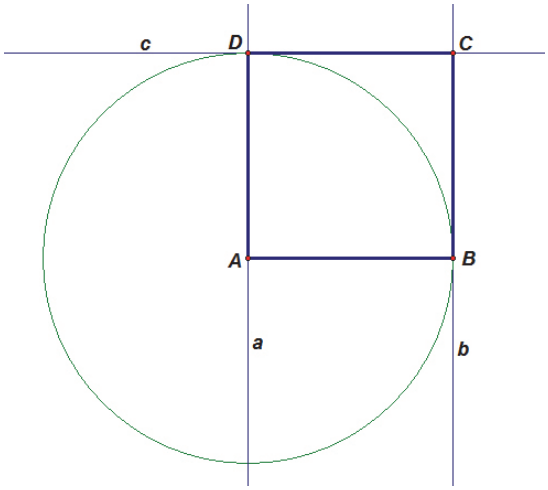



Рис. 6. Построение квадрата по стороне и прямому углу

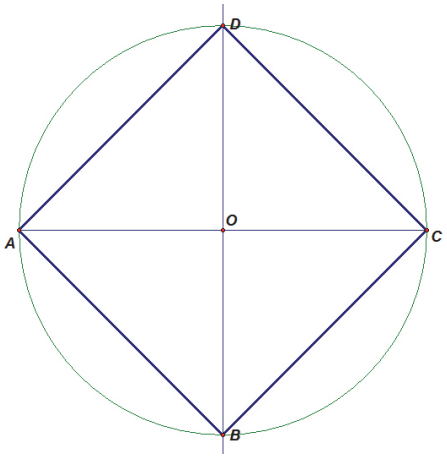



Рис. 7. Построение квадрата на его диагонали

3. Построение квадрата на его диагонали: строим произвольный отрезок *AC* (он будет являться диагональю квадрата, соответственно, его концы – несмежными вершинами искомого квадрата); отмечаем точку *O* – середину данного отрезка, через нее проводим перпендикулярную отрезку прямую; на построенном первоначально отрезке строим как на диаметре окружность (очевидно, середина отрезка есть ее центр, а радиус равен половине его длины); построенные окружность и перпендикулярная прямая пересекаются в двух точках, которые есть две другие несмежные вершины *B* и *D* искомого квадрата; соединяем последовательно отрезками полученные вершины – получаем квадрат *ABCD* (рис. 7); скрываем вспомогательные линии и точки.

4. Построение квадрата из правильного двенадцатиугольника: строим окружность произвольного радиуса, делим ее на шесть равных частей (от любой ее точки отложим отрезки, равные радиусу окружности – это в ЖМ достигается построением соответствующих окружностей и является общеизвестным приемом, выполняемым и на бумаге); строим правильный вписанный шестиугольник; перпендикуляры к его сторонам будут пересекаться в шести точках с исходной окружностью и вместе с вершинами данного шестиугольника определять вершины правильного вписанного двенадцатиугольника; отмечая последовательно каждую третью его вершину, получим четыре точки – вершины искомого квадрата, соединяем их последовательно отрезками (рис. 8); скрываем вспомогательные линии и точки.

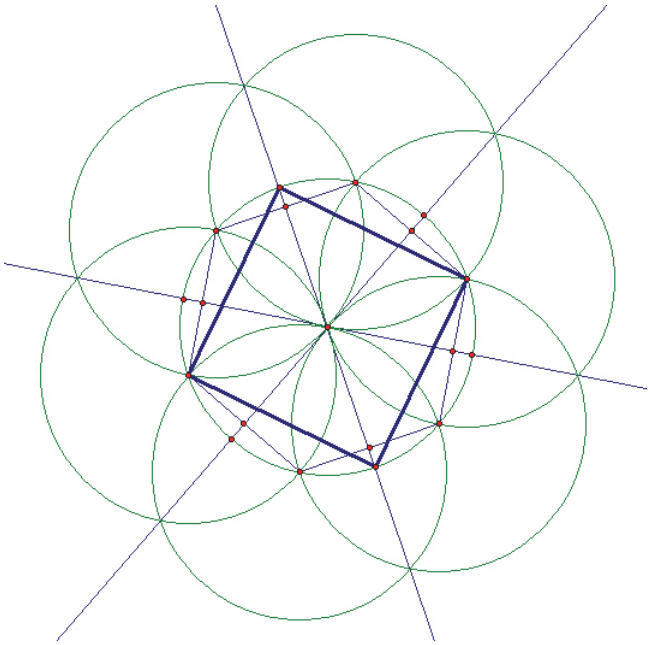


Рис. 8. Построение квадрата из правильного двенадцатиугольника

Указанные четыре способа построения квадрата, естественно, не исчерпывают все возможные случаи. Отметим, что в каждом случае активация произвольной точки или линии на чертеже и их произвольное перемещение может приводить к перемещению всего чертежа или его деформации, однако построенный квадрат при этом всегда будет оставаться квадратом (равным или подобным исходному квадрату).

Так в чем же состоит дидактическая сущность задачи о построении квадрата средствами ЖМ? Говоря формальным языком и абстрагируясь от конкретной фигуры, мы можем говорить о задаче, в которой требуется построить средствами ЖМ геометрическую фигуру, основываясь на ее определении или признаках. Сказанное созвучно с определением известного типа задач, решаемых в школе – задач на построение. Однако здесь нас интересует несколько иной аспект, а именно – конструирование стандартными средствами ЖМ объектов, попадающих под заданное понятие, что является составной и существенной частью методики формирования понятий. Причем относительно построенных фигур или их комбинаций отметим, что они должны сохранять свои существенные свойства при деформации чертежа в ЖМ (например, быть параллелограммом – противоположные стороны остаются попарно параллельными, быть квадратом – все четыре угла четырехугольника остаются прямыми и стороны остаются равными между собой и др.).

В рассмотренных нами примерах явно усматривается возможность отработки с помощью программы «Живая математика» одного из действий, адекватных формируемому понятию, а именно – конструированию объектов, принадлежащих объему данного понятия. О важности освоения таких действий мы уже говорили в начале статьи.

Подводя итог сказанному, назревает вопрос о том, насколько часто мы предлагаем учащимся подобные типы упражнений и насколько удобны традиционные формы и средства? Ответ, полагается, здесь очевиден: построение геоме-

трических фигур средствами ЖМ позволяет в наилучшей степени осуществлять конструирование объектов с учетом варьирования отношений, а это опять же одно из действий, адекватных формируемому понятию, в процессе выполнения которых, собственно, и происходит формирование понятий.

Отметим небезынтересное наблюдение, касающееся того, что разработка и внедрение различных электронных курсов в настоящее время есть прерогатива практиков, однако «вопросы проектирования таких курсов, теория и методика их использования еще разработаны недостаточно, этот процесс только начинается: практика в этом случае опередила теорию» [10, с. 59]. Поэтому считаем теоретически значимым появление исследований, в которых в той или иной степени исследуются возможности смешанного обучения математике. В частности, в нашем исследовании показана целесообразная возможность включения компьютера в рамках моделей смешанного обучения в процесс формирования понятий. Этот материал представляется теоретически значимым для методики обучения математике. Говоря о практической значимости, отметим, что представленные задания могут быть использованы в практике учителя математики, а также могут служить отправной точкой для организации учебных исследований школьников.

Здесь, конечно, консервативно настроенный педагог может возразить, что раньше обучали без компьютеров и достигали при этом высоких результатов. Однако также очевидно и то, что игнорирование в обучении современных тенденций и достижений ведет к регрессу образования в том плане, что выпускник школы или вуза, обучающийся «по старинке», вряд ли может считаться компетентным как в широком, общеупотребительном смысле этого понятия, так и в узком, предметном. Поэтому перспективы дальнейшего исследования видятся не только в теоретическом обосновании методики смешанного обучения понятиям на всех этапах этого процесса, но и в обучении основным дидактическим единицам учебного материала по математике, будь то понятия, теоремы, методы, алгоритмы или правила.

Библиографический список


1. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. *Шаг школы в смешанное обучение*. Москва: Национальная Открытая Школа, 2016.
2. *«Точка кипения»: смешанное обучение – технология XXI века.* Авторы-составители Л.Н. Нугуманова, Т.В. Яковенко, Е.Г. Скобельцына. Казань, 2019.
3. *Методика обучения математике*: в 2 ч.: учебник для вузов. Москва: Юрайт, 2021; Ч. 1.
4. Ястребов А.В. *Методика преподавания математики: теоремы и справочные материалы*: учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2021.
5. *Теория и технология обучения математике в средней школе*: учебное пособие. Нижний Новгород: НГПУ, 2009.
6. Епишева О.Б. *Общая методика обучения математике в средней школе:* курс лекций. Тобольск: Издательство ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2008.
7. Саранцев Г.И. *Методика обучения математике в средней школе*. Москва: Просвещение, 2002.
8. *Живая Математика 5.0.: Сборник методических материалов*. Г.Б. Шабат и др. М.: ИНТ, 2013.
9. Атанасян Л.С. и др. *Геометрия. 7 – 9 классы: учебник для общеобразовательных организаций*. Москва: Просвещение, 2020.
10. Лученкова Е.Б., Носков М.В., Шершнева В.А. Смешанное обучение математике: практика опередила теорию. *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2015; № 1 (31): 54 – 59.


References


1. Andreeva N.V., Rozhdestvenskaya L.V., Yarmahov B.B. *Shag shkoly v smeshannoe obuchenie*. Moskva: Nacional'naya Otkrytaya Shkola, 2016.
2. *«Tochka kipeniya»: smeshannoe obuchenie – tehnologiya XXI veka.* Avtory-sostaviteli L.N. Nugumanova, T.V. Yakovenko, E.G. Skobel'cyna. Kazan', 2019.
3. *Metodika obucheniya matematike*: v 2 ch.: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2021; Ch. 1.
4. Yastrebov A.V. *Metodika prepodavaniya matematiki: teoremy i spravochnye materialy*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2021.
5. *Teoriya i tehnologiya obucheniya matematike v srednej shkole*: uchebnoe posobie. Nizhnij Novgorod: NGPU, 2009.
6. Episheva O.B. *Obschaya metodika obucheniya matematike v srednej shkole:* kurs lekcij. Tobol'sk: Izdatel'stvo TGPI im. D.I. Mendeleeva, 2008.
7. Sarancev G.I. *Metodika obucheniya matematike v srednej shkole*. Moskva: Prosveschenie, 2002.
8. *Zhivaya Matematika 5.0.: Sbornik metodicheskih materialov*. G.B. Shabat i dr. M.: INT, 2013.
9. Atanasyan L.S. i dr. *Geometriya. 7 – 9 klassy: uchebnik dlya obscheobrazovatel'nyh organizacij*. Moskva: Prosveschenie, 2020.
10. Luchenkova E.B., Noskov M.V., Shershneva V.A. Smeshannoe obuchenie matematike: praktika operedila teoriyu. *Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva*. 2015; № 1 (31): 54 – 59.


*Статья поступила в редакцию 01.11.21*

УДК 372.016:811.111*40 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-33-37

***Vezner I.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: vezneru@mail.ru*
***Lisitsa I.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: foxinna@mail.ru*

**TRANSVERBALIZATION OF NON-PROTOTYPICAL CAUSATIVE SEMANTICS IN THE ASPECT OF DISCURSIVE COMPETENCE DEVELOPMENT OF FUTURE TRANSLATORS.** The article discusses the linguodidactic potential of transverbalization of non-prototypical causative semantics within the framework of future translators' discursive competence when dealing with various genres of English mass media discourse. The article notes the importance of such skills as critical analysis and reflective activity of students in the process of searching for a translation correlate in the corresponding linguoculture. The scientific novelty of the study is to identify three ways of transverbalization of the causative construction *have something done* in its non-prototypical use. The presented material allows to conclude that the receptive-interpretative stage in translation activity will contribute to the correct choice of the transverb, taking into account the semantic content of the grammatical structure, contextual-semantic function, lexical-grammatical environment and genre specifics of the English mass media discourse.

*Key words:* **discursive competence, translator competence, transverbalization, non-prototypical causative semantics.**

***И.А. Везнер**, канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: vezneru@mail.ru*
***И.В. Лисица,** канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: foxinna@mail.ru*

# ТРАНСВЕРБАЛИЗАЦИЯ НЕПРОТОТИПИЧЕСКОЙ КАУЗАТИВНОЙ СЕМАНТИКИ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Цель исследования состоит в обосновании лингводидактического потенциала трансвербализации непрототипической каузативной семантики в рамках формирования дискурсивной компетенции будущих переводчиков при работе с различными жанрами англоязычного массмедийного дискурса. В статье отмечается целесообразность развития навыков критического анализа и рефлективной деятельности обучающихся в процессе поиска переводческого коррелята в принимающей лингвокультуре. Научная новизна исследования заключается в выявлении трех способов трансвербализации каузативной конструкции *have something done* в ситуациях ее непрототипического речеупотребления. Представленный материал позволяет сделать вывод о том, что рецептивно-интерпретационный этап в переводческой деятельности будет способствовать правильному выбору трансверба с учетом семантического наполнения грамматической конструкции, контекстуально-смысловой функции, лексико-грамматического окружения и жанровой специфики англоязычного массмедийного дискурса.

*Ключевые слова:* **дискурсивная компетенция, переводческие компетенции, трансвербализация, непрототипическая каузативная семантика.**

Актуальность темы исследования связана с вопросом определения содержания профессиональной компетентности лингвиста-переводчика, что требует обращения к основному нормативному документу, ФГОС ВО для программ бакалавриата по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика, утвержденному 12 августа 2020 года (http://fgosvo.ru), в котором представлен ряд универсальных и общепрофессиональных компетенций, успешное формирование

которых является обязательным условием освоения программы бакалавриата. Данные требования отвечают высоким вызовам современности, и перед высшей школой стоит задача сформировать профессиональную компетентность будущего специалиста, которая позволит ему выдержать конкуренцию на рынке труда.

Компонентная структура компетенций переводчика, их содержание и подходы к формированию и совершенствованию до сих пор являются предметом научных дискуссий, что потребовало в рамках данного исследования решения следующих задач: во-первых, рассмотреть дискурсивную компетенцию как компонент структуры профессиональной компетентности лингвиста-переводчика; во-вторых, исследовать непрототипическое речеупотребление каузативной конструкции *have something done* в аспекте формирования дискурсивной компетенции на ее рецептивно-интерпретационном этапе; в-третьих, определить способы трансвербализации конструкции *have something done* в англоязычном массмедийном дискурсе для дальнейшего их использования в процессе обучения будущих переводчиков.

В этой связи нам представляется актуальным использовать метод прототипического моделирования семантики англоязычной грамматической формы в процессе формирования дискурсивной компетенции будущих переводчиков. Данный метод позволяет выявлять когнитивно-доминантные признаки определенной грамматической формы в различных типах дискурса как в процессе ее прототипического, так и непрототипического употребления.

Теоретической базой исследования послужили работы отечественных и зарубежных исследователей: Н.Н. Гавриленко [1; 2], Е.Ю. Мощанской [3], Л.П. Тарнаевой [4], А.Г. Горбунова [5; 6], Н.А. Коваленко [7], И.А. Евстигнеевой [8], M. Jaroszek [9], A. Neubert [10] и др.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы в учебной литературе по лингводидактике переводческой деятельности. Формирование и совершенствование у обучающихся навыков рефлективной деятельности в рамках дискурсивной компетенции будет способствовать созданию адекватного и эквивалентного перевода.

**Дискурсивная иноязычная компетенция в структуре профессиональной компетентности лингвиста-переводчика.** Согласно позиции Н.Н. Гавриленко, в основе профессиональной компетентности лингвиста-переводчика находится межкультурная коммуникативная компетентность, необходимым дополнением к которой выступает специальная компетентность, включающая базовую, предметную, дискурсивную, социокультурную, стратегическую, технологическую, информационную компетенции переводчика [1, с. 119 – 121].

Традиционно дискурсивная иноязычная компетенция рассматривается как составляющая иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции и трактуется как способность понимать специфику различных жанров / типов иноязычного дискурса и создавать определенные жанры / типы профессионального иноязычного устного и письменного дискурса [5 – 8].

Согласно Е.Ю. Мощанской, дискурсивная компетенция устного переводчика будет несколько отличаться от компетенции переводчика письменных текстов из-за специфики ситуации перевода и речевого дискурса. Автор делает акцент на способности переводчика выбирать подходящие языковые и неязыковые средства в рамках жанра, функционального стиля, регистра, норм поведения в ситуации общения с учетом адаптации к принимающей культуре [3, с. 188 – 189].

Известно, что одной и той же языковой форме может соответствовать множество ситуаций ее речеупотребления, и поэтому количество новых реализуемых ею семантических признаков очертить и зафиксировать в лексикографических источниках не представляется возможным в силу их индивидуальной лингвокреативной природы.

Согласно позиции Л.П. Тарнаевой, адекватная трансляция смыслов, заключенных в разноуровневых языковых средствах, в частности лексико-грамматических, является одним из критериев сформированной дискурсивной компетенции переводчика [4, с. 382].

В фокусе данного исследования находится формирование дискурсивной компетенции будущих переводчиков, а именно – работа над рецептивно-интерпретационным этапом на примере непрототипического речеупотребления английской конструкции *have smth done* в массмедийном дискурсе. Семантико-функциональный потенциал данной конструкции рассматривается в аспекте трансвербализации [11; 12; 13] в свете компетентностного подхода к дидактике переводческой деятельности.

Ранее нами было выявлено, что в работах лингвистов по грамматике и переводоведению каузативная конструкция *have smth done* преимущественно рассматривается с позиций структуралистского подхода, в связи с чем ее семантико-функциональный потенциал, реализуемый в непрототипическом речеупотреблении, по-прежнему остается вне поля зрения исследователей. Вместе с тем данная конструкция в различных типах дискурса может выражать неоднозначное и многоплановое содержание [13], что, на наш взгляд, препятствует ее адекватной интерпретации обучающимися и приводит к неизбежным ошибкам при передаче на русский язык.

**Теоретические предпосылки исследования непрототипического речеупотребления и трансвербализации каузативной конструкции *have something done* в аспекте формирования дискурсивной компетенции**. Системные значения языковых единиц являются результатом предшествующих дискурсивных практик, они входят в систему языка только после длительного функционирования в различных ситуациях общения.

Изучив более 1500 контекстов речеупотребления конструкции *have smth done* в различных жанрах и типах дискурса англоязычных СМИ США, Великобритании, Австралии, Канады (включая данные корпусов), мы пришли к выводу, что она может использоваться как в ситуациях а) прототипического, так и б) непрототипического речеупотребления.

Для разграничения типов речеупотребления данной конструкции в массмедийном дискурсе и последующей полноценной вербализации ее семантики в принимающей лингвокультуре в работе использовался метод прототипического моделирования как необходимый этап рецептивно-интерпретационной деятельности, предшествующей процессу трансвербализации [11; 12; 13]. Наряду с указанным методом в работе применялись дискурс-анализ, также дефиниционный и лингвокультурологический анализы.

В прототипическом речеупотреблении английская конструкция *have smth done* реализует следующий набор облигаторных признаков, отличающих ее от других грамматических форм: *неагентивность субъекта; материальный объект воздействия; первичный (зрительный) канал восприятия результата субъектом; обладание субъектом результатом деструктивного действия; эксплицированный универсальный каузатор (неконтролируемый производитель действия); результат неконтролируемого действия/воздействия* (данные *действия / воздействия),* которые носят нецеленаправленный характер, поскольку каузируются стихийными бедствиями (ураганом, наводнением, оледенением, пандемией и т.д.) [13].

В процессе индивидуального речетворчества данные признаки могут подвергаться переосмыслению и перекатегоризации, в результате чего их набор видоизменяется, и в этом случае речь идет о непрототипическом речеупотреблении конструкции, при котором с ее помощью выражается уже нестандартное концептуальное содержание. При этом многоплановость и синкретичность непрототипической семантики данной конструкции создает немало препятствий для начинающих переводчиков при ее интерпретации и последующей трансвербализации.

В процессе межъязыковой дискурсивной деятельности переводчик должен понимать, что, выражая различные типы субъектно-объектных отношений, данная конструкция может выполнять как компенсирующую, так и экспрессивную функцию.

Ее компенсирующая функция заключается в способности выражать широкий спектр значений, свойственных русским косвенным падежам и реализуемых через предлоги и систему падежных окончаний (синтетический способ). В английском же языке, по мнению ряда исследователей, категория падежа или отсутствует, или является дискуссионной, поскольку на сегодняшний день нет единого мнения о том, образуют ли Common Case и Possessive Case оппозицию как необходимое условие для наличия грамматической категории.

В этой связи можно предположить, что английская аналитическая конструкция *have smth done* коррелирует по семантике с синтетическими формами русских косвенных падежей, выражающих различные субъектно-объектные значения, и поэтому может выступать их трансвербами (межъязыковыми коррелятами), являясь, таким образом, одним из способов компенсации.

При трансвербализации ее компенсирующая функция, на наш взгляд, заключается в 1) выражении каузативных субъектно-объектных отношений (при этом обязательным условием ее выбора является потребность говорящего сделать неагентивного субъекта обладателем какого-либо результата); 2) перераспределении тема-рематического статуса семантических компонентов концептуального содержания высказывания (в зависимости от ее наполнения (причастия II), места в высказывании и контекстуального окружения и традиций словопорядка в английском и русском языках).

Известно, что в системе английского языка отсутствуют такие средства, как неопределенно-личные предложения, краткие формы причастий (согласующиеся в русском языке с подлежащим в роде и числе), а также грамматические средства выражения категории возвратности, которая в русском языке выражается возвратными глаголами (согласующимися с подлежащим в числе, а в прошедшем времени – и в роде). Мы полагаем, что данная конструкция может служить одним из способов компенсации этих средств (межъязыковым коррелятом) при переводе.

Чтобы описать семантический диапазон этой конструкции, мы изучили специфику ее функционирования в различных типах массмедийного англоязычного дискурса и установили, что помимо компенсирующей функции, при которой с ее помощью восполняются системные грамматические лакуны, она также выполняет экспрессивную функцию, когда намеренно выбирается говорящим для акцентирования свойств, отношений, качеств, действий, которые, будучи пронизаны субъективным восприятием, чувственным опытом и т.д., могут выражать эмоционально-оценочное содержание.

**Способы трансвербализации конструкции *have something done* в массмедийном дискурсе: лингводидактический аспект.** Стоит отметить, что в процессе работы над формированием дискурсивной компетенции будущих переводчиков значимая роль должна отводиться рецептивно-интерпретационному этапу, который является важным звеном, предшествующим процессу трансвербализации как коммуникативно-речевой межъязыковой деятельности по преоб-

разованию инокультурных смыслов, и их последующей вербализации в принимающей лингвокультуре [11; 12].

Именно на этом этапе начинающие переводчики должны уметь определять смысловую контекстуальную функцию, которую выполняет грамматическая форма/конструкция в том или ином типе дискурса как в прототипическом, так и в непрототипическом речеупотреблениях.

Массмедийный дискурс, являясь сферой коммуникации определенного лингвокультурного социума, характеризуется этноспецифическими способами своей организации и составом жанров. И эта этноспецифичность прежде всего обусловлена выбором и употреблением грамматических форм в контактирующих языках.

В ходе исследования нами выделены три способа трансвербализации данной конструкции в русскоязычной принимающей лингвокультуре: 1) возвратные глаголы (и другие средства выражения возвратности); 2) краткая форма причастий; 3) неопределенно-личные предложения. Выбор одного из них диктуется как жанрово-дискурсивными, так и коммуникативно-прагматическими факторами.

Покажем на примерах реализацию семантико-функционального потенциала данной конструкции в различных типах массмедийного дискурса и рассмотрим факторы, обусловливающие выбор того или иного средства в русском языке.

В приведенных ниже контекстах в состав употребляемой каузативной конструкции входит причастие *changed*, но при этом семантика конструкции в каждом из случаев видоизменяется, коррелируя с различными формами русского языка, и поэтому требует соответствующих различных способов трансвербализации.

В приведенном фрагменте статьи имеет место четырехкратное непрототипическое употребление конструкции *have smth done:*

(1) Заголовок: *How students have already* ***had their futures changed*** *by coronavirus.*

*Students about to graduate thought they* ***had their futures mapped out*** *before them, but many* ***have already had their plans derailed*** *by the coronavirus crisis.*

*…Like many young people who* ***have had their plans altered****, Niyazi has been left searching for something to fill his free time* (*https://www.mirror.co.uk/news/uk-news/how-students-already-futures-changed-22059027*).

Отметим, что, несмотря на наличие эксплицированного универсального каузатора (как облигаторного признака) в заголовке и в начале текста (*by coronavirus / the coronavirus crisis*), в данном контексте актуализируются также признаки, не являющиеся облигаторными для данной конструкции, которые и маркируют ее непрототипическое речеупотребление. К этим признакам относятся: 1) нематериальный объект воздействия (*futures, plans*) и 2) смешанный канал связи, через который неагентивный субъект (*students*) воспринимает результат (*changed, altered*).

Поскольку в качестве объекта воздействия выступают абстрактные сущности (*будущее, планы*), связанные с бытием субъекта, то восприятие субъектом результата воздействия на них (*changed, altered*) имеет комплексный характер и основано на рефлексии, выводах, умозаключениях в результате увиденного, услышанного, пережитого и т.д. (напомним, что в прототипическом употреблении результат воздействия на материальный объект воспринимается не комплексно, а через зрительный канал).

Можно допустить, что логико-семантическими основаниями выбора русских возвратных глаголов в качестве трансвербов является многоплановость их семантико-функционального потенциала благодаря тому, что они, являясь периферийными средствами выражения категориальной семантики, находятся на пересечении нескольких функционально-семантических полей и поэтому способны выражать значения каузации/декаузации состояния, качества, отношения как составляющих мироощущения субъекта (в составе конструкции *have smth done* эта семантика реализуется английским причастием II); залоговые значения, модальность, аспектуальность и др. Кроме того, в зависимости от их принадлежности к той или иной лексико-семантической группе они способны выражать семантику событийности.

Все эти аспекты семантики русских возвратных глаголов коррелируют с английской аналитической конструкцией *have smth done* и в зависимости от жанрово-дискурсивных и коммуникативно-прагматических факторов в процессе речеупотребления рематический статус приобретает тот или иной ее аспект.

Мы полагаем, что русские субъектные возвратные приставочные глаголы выступают в качестве трансвербов в тех ситуациях речеупотребления, когда вербализуемое с помощью английской конструкции концептуальное содержание выражает семантику побуждения/каузации/декаузации перехода в новое состояние, изменения качества, отношения, действия как составляющих бытия и мироощущения субъекта и поэтому замыкается на нем, поскольку в таких ситуациях субъект оказывается в центре события и воспринимает происходящее вокруг него комплексно (одновременно через зрительный, аудиальный, тактильный и др. каналы).

Можно утверждать, что субъектные возвратные глаголы содержат в семантике потенциал концептуального сценария. Ср.: *засмеяться* (т.е. до какого-то момента человек не смеялся, потом что-то произошло (стало причиной), и человек начал смеяться)), *отзвониться* (т.е. до какого-то момента человек не будет звонить, но обещает сделать это, после того как произойдет определенное событие/совершится действие). При этом каузатор действия/состояния и т.д. может носить опосредованный характер и вербализуется с помощью конфикса (приставка + *-ся*).

Объектные же возвратные глаголы являются трансвербами для английской конструкции в тех случаях речеупотребления, когда исходное вербализуемое концептуальное содержание связано с событиями и явлениями социальной жизни, которым свойственна динамика, и поэтому не замыкается на субъекте. Мы полагаем, что именно русские объектные возвратные глаголы, обладая потенциалом выражения значений событийности (смены отношения, перехода в другое/новое состояние или качество), требуют распространения и экспликации каузатора в контексте.

Возвращаясь к анализируемому примеру, в связи с вышесказанным можно утверждать, что трансвербами конструкции из рассматриваемого заголовка могут выступать приставочные возвратные глаголы *поменяться, смениться*. Ср.:

Заголовок: *How students have already* ***had their futures changed*** *by coronavirus.*

Трансверб: *Как из-за коронавируса* ***студентам пришлось поменять планы на будущее*** (перевод – *наш*).

Отметим, что выбор модальной конструкции с русским возвратным приставочным глаголом в качестве трансверба диктуется тем фактом, что в дальнейшем контексте модальное значение получает свое развитие в следующем предложении: *The coronavirus outbreak has forced young people across the UK to change their plans for the future.*

Русские приставки в сочетании с постфиксом *-ся* в составе возвратных глаголов коррелируют с семантикой перфекта, реализуемой английской конструкцией. Кроме того, нами отмечено, что возвратные глаголы, выражая семантику залога в массмедийном дискурсе, взаимодействуют с категорией оценки. Это находит подтверждение в дальнейшем контексте, где имеет место повтор данной конструкции с использованием стилистических приемов (антитеза, метафора): *Students about to graduate thought* ***they had their futures mapped out*** *before them, but* ***many have already had their plans derailed*** *by the coronavirus crisis.*

В этом предложении семантика результата воздействия на объекты (*futures, plans*) выражается метафорически с помощью причастий *mapped out* и *derailed.* В первом случае она переосмысляется как каузация качества: *futures mapped out/ будущее виделось как на ладони*; во втором случае – *plans derailed/планы сорвались* как каузация состояния.

Мы считаем необходимым введение в перевод возвратных глаголов, поскольку, с одной стороны, в русском языке они способны сочетаться с местоимениями и существительными в косвенных падежах, компенсируя таким образом отсутствие их грамматических средств выражения в английском языке; с другой стороны, вербализуемое содержание в данном контексте репрезентирует как событие (*кризис, связанный с коронавирусом*), так и мироощущение субъекта (*виделось как на ладони*) и связанную с ним оценку (*планы уже сорвались*).

Предлагаемый нами способ трансвербализации конструкций в данном предложении: *Студентам, готовящимся к выпуску,* ***будущее виделось как на ладони****, однако у многих из-за кризиса, связанного с коронавирусом,* ***планы уже сорвались****.* Выбор идиом *как на ладони, планы сорвались* представляется правомерным с учетом жанрово-дискурсивного фактора, поскольку использование идиоматических выражений и стереотипных метафор является характерным для публицистического дискурса. Способность создавать текст перевода согласно авторскому замыслу и социокультурным нормам общения лежит в основе дискурсивной компетенции переводчика.

Четырехкратное употребление конструкции в одной заметке способствует развитию и усилению ее семантики, дающих возможность читателю открывать для себя имплицитные смыслы по модели «телескопическая лестница» [14, с. 42].

Отметим, что русские возвратные глаголы можно нередко встретить в заголовках русскоязычных новостных СМИ. Это объясняется тем, что они концентрируют в себе потенциал событийного сценария, который требует экспликации в контексте. Выполняя проспективную функцию и обеспечивая корреляционный тип связи, возвратные глаголы выступают своего рода текстовой скрепой, которая связывает дистантно расположенные части текста в одно целое, что свойственно инициальным компонентам текста [15, с. 49].

Стоит отметить, что непрототипичность семантики конструкции из заголовка *How students* ***have already had their futures changed*** *by coronavirus* поддерживается ее инициальным месторасположением в тексте, что также является аргументом в пользу выбора русского возвратного глагола в качестве способа трансвербализации данной конструкции.

В следующем примере (2) способом трансвербализации английской конструкции с причастием ***changed*** является русское неопределенно-личное предложение.

(2) *In addition, workers reported that even if they had been reinstated to their jobs, their responsibilities had changed or disappeared. Managers have been demoted. Others have jobs in name only – but often not even a desk to sit at.* ***One airport service worker had his job changed*** *and was told to report to an isolated location and given nothing to do. This discrimination is systematically deepening, workers say, as companies ignore labor law when they fire staff or get rid of workers under the guise of restructuring – only to rehire for the same positions just "eliminated," as happened with at least one worker at the national airline. Companies are even advertising and hiring*

*from abroad for positions previously held by Bahrainis* (*https://www.solidaritycenter.org/bahrains-sad-anniversary-three-years-of-worker-repression/*).

Трансверб: ***Одного сотрудника аэропорта перевели на другую должность*** *и отправили на удаленный объект, не предоставив никакой работы (не дав никаких поручений).*

Выбор русского неопределенно-личного предложения в качестве трансверба обусловлен реализацией следующих непрототипических семантических признаков: «нематериальный объект воздействия» (*job*); «комплексный канал восприятие» (*discrimination*); «организация в роли каузатора» (*company*) (каузатор эксплицируется в ближайшем контексте); «контролируемое деструктивное действие» (*changed*).

В данном фрагменте описывается типовая ситуация (перевод сотрудника на другую должность). При этом семантический субъект в анализируемом предложении (компания – работодатель) представлен имплицитно. Маркеры управляемого (контролируемого) характера описываемой ситуации в контексте представлены дисперсивно, через взаимодействие разноуровневых средств: *this discrimination*; *… companies ignore labor law when they fire staff or get rid of workers under the guise of restructuring – only to rehire for the same positions just "eliminated…; Companies are even advertising and hiring from abroad for positions previously held by Bahrainis*.

В английском языке отсутствуют неопределенно-личные предложения как системное явление, что является его типологически значимым признаком. В английских предложениях всегда присутствует субъект (хотя бы формальный). На этом основании можно утверждать, что русские неопределенно-личные предложения являются семантическими коррелятами для английской аналитической конструкции *have smth done* и поэтому могут выступать ее трансвербами. Данное утверждение релевантно как в отношении англо-русского, так и русско-английского переводов.

В следующем примере (3) из текста, относящегося к жанру *Celebrity News,* признаками непрототипического употребления конструкции являются: 1) недеструктивный характер действия, обладателем которого становится субъект (удаление имплантов интерпретируется как оказание медицинской помощи); 2) наличие имплицированного каузатора (организация, медицинское учреждение); 3) контролируемое недеструктивное действие, имеющее завершенный характер.

(3) ***The former*** *Geordie Shore* ***star has*** *reportedly* ***had her implants removed*** *after a terrifying health scare* (*https://www.mirror.co.uk/3am/celebrity-news/charlotte-crosby-breast-implants-removed-15065868*).

Трансверб: *По слухам, из-за угрозы здоровью* ***бывшей звезде*** *реалити-шоу 'Geordie Shore'* ***удалили импланты*** (перевод – наш).

В примере (4) из жанра *Sports News* (в данном случае речь идет о новостях баскетбольной ассоциации, NBA News) признаками непрототипического употребления конструкции являются: 1) наличие имплицированного (обезличенного, анонимного) каузатора в предложении; (каузатор эксплицируется в контексте); 2) контролируемое деструктивное действие.

(4) *Chris Paul apparently* ***had his Twitter account 'hacked',*** *and the person in control put out some pretty controversial stuff. …The hacker even mocked Chris Paul's own name* (*https://thesportsrush.com/nba-news-lebron-james-and-anthony-davis-won-a-mickey-mouse-ring-chris-pauls-twitter-account-bashes-lakers-stars-for-2020-championship/*).

Трансверб: *Судя по всему,* ***Крису Полу взломали аккаунт в Твиттере,*** *и сделавший это выложил на его странице всякую ерунду. … Взломавший (хакер) высмеял даже имя Криса Пола* (перевод – наш). Отметим, что выбор неопределенно-личного предложения связан с тем, что семантика неопределенности и контролируемости поддерживается на уровне предложения лексическими средствами (*the person in control, apparently*).

Третьим способом трансвербализации анализируемой английской каузативной конструкции, как нами уже отмечалось выше, является использование кратких причастий, что видно из примера (5), взятого из жанра *Travel News*:

(5) Заголовок: *Ryanair travel advice if you* ***have a flight booked*** *for June, July or August.*

*The coronavirus pandemic is ongoing, and many people are anxious at the prospect of travelling abroad this summer. Here are your options if you* ***have a Ryanair flight booked****.*

*…If you* ***have a Ryanair flight booked*** *on or before 31 May, you can currently change it to a later date (although it must be before 31 August 2020) without paying any fees.*

*If you* ***have a Ryanair flight booked*** *for June, July or August, you should (for now) assume that the flight is going ahead…*

*…As it stands, you cannot get a refund for your June, July or August flight. You can, however, change the flight up to 2.5 hours before your departure time. There will be a fee, which varies depending on the time and destination chosen* (*https://www.mirror.co.uk/travel/news/ryanair-travel-advice-you-flight-21981607*).

Трансверб: *Если* ***у Вас забронирован билет*** *на самолет авиакомпании Ryanair…* (перевод – *наш*).

К непрототипическим признакам речеупотребления конструкции в данном примере относятся: 1) событие как объект воздействия; 2) контролируемое недеструктивное действие (оказание услуги); 3) комплексный канал восприятия; 4) имплицитный каузатор (организация) эксплицируется в контексте; 5) результат недеструктивного действия, обладателем которого становится субъект.

Обратимся к примеру (6) заголовка, в котором представлен другой набор непрототипических признаков, но при этом в качестве трансверба конструкции *have smth done* также выступает краткое причастие:

(6) Заголовок: *Coolest mayor in America? Why John Fetterman* ***has his postcode tattooed*** *on his arm* (*https://www.theguardian.com/world/2009/jul/15/us-mayor-postcode-tattoo*).

Трансверб: *Самый крутой мэр в Америке? Почему у Джона Фетермана на руке* ***вытатуирован почтовый индекс его города****…* (перевод – *наш*).

Признаками непрототипического употребления в данном примере являются: 1) расщепленный объект воздействия (изображение индекса на руке); 2) результат недеструктивного действия; 3) имплицируемый каузатор (возможно, тату-салон); 4) целенаправленное действие.

При таком речеупотреблении конструкции из примеров (5), (6) выбор русских кратких причастий в качестве трансвербов связан с тем, что семантика результативности в них имеет рематический статус и коррелирует с семантикой причастия II.

Проведенное исследование позволило прийти к следующим выводам. Межъязыковая дискурсивная деятельность будущего переводчика предполагает знание не только системных свойств языков, но и дискурсивной природы их лексико-грамматических средств, что является определяющим фактором полноценной трансвербализации иноязычного содержания. На этапе дискурсивно-интерпретационной деятельности переводчику необходимо уметь реконструировать предшествующие ситуации речеупотребления грамматической формы, чтобы впоследствии интерпретировать приобретаемые ею контекстуальные признаки в новых ситуациях речеупотребления для их вербализации в принимающей лингвокультуре.

Разработка модели непрототипического речеупотребления английской аналитической конструкции *have something done* и анализ иллюстративного материала позволили нам, с одной стороны, описать ее семантико-функциональный потенциал в массмедийном дискурсе, с другой стороны, выявить три способа ее трансвербализации: русские возвратные глаголы, неопределенно-личные предложения, краткие формы причастий. Выбор одного из трех способов трансвербализации данной конструкции определяется рядом факторов: ее семантическим наполнением, контекстуально-смысловой функцией, лексико-грамматическим окружением, позицией в тексте, жанровой спецификой, типом и способом организации дискурса.

В ходе исследования было выявлено, что семантика конструкции имеет широкий жанрово-дискурсивный диапазон, что выражается в ее коррелятивности с определенными массмедийными жанрами. При этом установлено, что компенсирующая функция данной конструкции в различных ситуациях речеупотребления связана с тем, что она, являясь безэквивалентной формой, коррелирует с широким спектром значений, свойственных русским косвенным падежам и реализуемых через предлоги и парадигмы падежных окончаний.

Полученные в ходе исследования результаты могут найти свое применение как в переводческой лингводидактике в аспекте формирования и совершенствования дискурсивной компетенции при обучении будущих переводчиков, так и в теории перевода, уточняя концепцию трансвербализации.

Библиографический список


1. Гавриленко Н.Н. Методика реализации компетентностного подхода при обучении переводу. *Вестник Московского государственного лингвистического университета.* 2015; Выпуск 14 (725): 113 – 127.
2. Гавриленко Н.Н. Методологические подходы к обучению переводу в вузе. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2021; Выпуск 1 (838): 75 – 86.
3. Мощанская Е.Ю. Дискурсивная компетенция устного переводчика. *Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспективы*: сборник научных трудов. Москва: РУДН, 2018: 185 – 195.
4. Тарнаева Л.П. Формирование дискурсивной компетенции переводчика в сфере профессионального общения на основе дискурс-анализа. *Материалы III Международной научно-практической конференции.* Симферополь, 2019: 381 – 386.
5. Горбунов А.Г. Дискурсивная иноязычная компетенция: онтологический подход. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2014; № 6 (147): 167 – 171.
6. Горбунов А.Г. Синергетический аспект формирования дискурсивной иноязычной компетенции будущих бакалавров неязыковых направлений подготовки. *Самарский научный вестник.* 2016; № 4 (17): 69 – 174.
7. Коваленко Н.А. Место и содержание дискурсивной компетенции в структуре коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку посредством учебного форума. *Вестник ТвГУ.* Серия: Педагогика и психология. 2018; Выпуск 4: 278 – 285.

8. Евстигнеева И.А. Развитие дискурсивных умений студентов языкового вуза. *Вестник Тамбовского университета*. 2013; № 1 (117): 47 – 149.
9. Jaroszek M. *Factors determining the development of discourse competence in advanced learners of English*: Ph.D. Dissertation. Uniwersytet Śląski 2008.
10. Neubert A. Competence in Language, in Languages and in Translation. *Developing Translation Competence*. 2000: 3 – 18.
11. Везнер И.А. Трансвербализация инокультурного смысла в контексте коммуникативно-деятельностной парадигмы перевода. *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков.* 2019; Т. 13: 7 – 11.
12. Везнер И.А., Везнер С.И. К вопросу о трансвербализации глагольной категориальной семантики. *Язык. Культура. Личность:* сборник научных трудов. Барнаул: АлтГПУ, 2020: 102 – 110.
13. Везнер И.А., Лисица И.В. Лингводидактический аспект трансвербализации семантики каузативной конструкции have something done. *Сибирский педагогический журнал.* 2021; № 3: 7 – 19.
14. Коваленко Г.Ф., Скоромец Е.К. Фрактальная модель самоорганизации текстового пространства стилистической конвергенции «телескопическая лестница». *Вестник Пятигорского государственного университета.* 2020; № 1: 40 – 43.
15. Склярова Н.Г. Инициальный компонент абзаца как текстовая скрепа в английском языке. *Вестник Пятигорского государственного университета*. 2020; № 1: 47 – 50.

References

1. Gavrilenko N.N. Metodika realizacii kompetentnostnogo podhoda pri obuchenii perevodu. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2015; Vypusk 14 (725): 113 – 127.
2. Gavrilenko N.N. Metodologicheskie podhody k obucheniyu perevodu v vuze. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2021; Vypusk 1 (838): 75 – 86.
3. Moschanskaya E.Yu. Diskursivnaya kompetenciya ustnogo perevodchika. *Professional'no orientirovannyj perevod: real'nost' i perspektivy*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva: RUDN, 2018: 185 – 195.
4. Tarnaeva L.P. Formirovanie diskursivnoj kompetencii perevodchika v sfere professional'nogo obscheniya na osnove diskurs-analiza. *Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Simferopol', 2019: 381 – 386.
5. Gorbunov A.G. Diskursivnaya inoyazychnaya kompetenciya: ontologicheskij podhod. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014; № 6 (147): 167 – 171.
6. Gorbunov A.G. Sinergeticheskij aspekt formirovaniya diskursivnoj inoyazychnoj kompetencii buduschih bakalavrov neyazykovyh napravlenij podgotovki. *Samarskij nauchnyj vestnik*. 2016; № 4 (17): 69 – 174.
7. Kovalenko N.A. Mesto i soderzhanie diskursivnoj kompetencii v strukture kommunikativnoj kompetencii pri obuchenii inostrannomu yazyku posredstvom uchebnogo foruma. *Vestnik TvGU*. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2018; Vypusk 4: 278 – 285.
8. Evstigneeva I.A. Razvitie diskursivnyh umenij studentov yazykovogo vuza. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. 2013; № 1 (117): 47 – 149.
9. Jaroszek M. *Factors determining the development of discourse competence in advanced learners of English*: Ph.D. Dissertation. Uniwersytet Śląski 2008.
10. Neubert A. Competence in Language, in Languages and in Translation. *Developing Translation Competence*. 2000: 3 – 18.
11. Vezner I.A. Transverbalizaciya inokul'turnogo smysla v kontekste kommunikativno-deyatel'nostnoj paradigmy perevoda. *Aktual'nye problemy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov.* 2019; T. 13: 7 – 11.
12. Vezner I.A., Vezner S.I. K voprosu o transverbalizacii glagol'noj kategorial'noj semantiki. *Yazyk. Kul'tura. Lichnost':* sbornik nauchnyh trudov. Barnaul: AltGPU, 2020: 102 – 110.
13. Vezner I.A., Lisica I.V. Lingvodidakticheskij aspekt transverbalizacii semantiki kauzativnoj konstrukcii have something done. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2021; № 3: 7 – 19.
14. Kovalenko G.F., Skoromec E.K. Fraktal'naya model' samoorganizacii tekstovogo prostranstva stilisticheskoj konvergencii «teleskopicheskaya lestnica». *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2020; № 1: 40 – 43.
15. Cklyarova N.G. Inicial'nyj komponent abzaca kak tekstovaya skrepa v anglijskom yazyke. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; № 1: 47 – 50.

*Статья поступила в редакцию 23.10.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-37-39

***Mikheeva S.V.**, senior teacher, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education "Financial University under the Government of the Russian Federation" (Moscow, Russia), E-mail: svm-msou@yandex.ru*

**WAYS OF IMPROVING COMMUNICATIVE AND SPEECH COMPETENCE IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE.** In the article ways of improving communicative and speech competence in learning a foreign language are considered. Communicative and speech competence of future professionals has always been the priority task of higher education. Practice shows that university students have difficulties in communication, especially at the beginning of the course. The results of the survey conducted in the Financial University under the Government of the Russian Federation show that 75% of the 1st year students had no previous school experience in the participation in discussions, round tables, role plays and other forms of interactive activity which led to various difficulties in communication. The necessity of improvement of communicative and speech competence requires not only the ability to use in the speech lexical and grammar constructions corresponding to the motives of speaking but also some special knowledge which can be received with the introduction of some special courses, including subjects of the psychological and culture cycle, such as Ethics of business communication, Ethics of speech communication, Psychology of speech communication, Culture of business communication and others.

*Key words:* **communicative and speech competence, business communication, speech communication.**

***С.В. Михеева**, ст. преп., Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: svm-msou@yandex.ru*

# ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются пути повышения коммуникативно-речевой компетенции студентов вуза при изучении иностранного языка. Развитию коммуникативно-речевой компетенции в высшей школе всегда уделялось первостепенное значение. Практика показывает, что студенты университетов испытывают трудности в коммуникации, особенно в начале обучения. Результаты опроса, проведенного на 1 курсе Финансового университета при правительстве РФ, показали, что 75% обучающихся не имели ранее опыта участия в дискуссиях, круглых столах, ролевых играх и других формах интерактивной деятельности. Все это привело к различным трудностям построения устного и письменного высказывания. Необходимость повышения коммуникативно-речевой компетенции требует не только умения использовать в речи лексико-грамматические конструкции, соответствующие мотивам речевой деятельности, но и специальные знания и навыки, которые могут быть получены в результате введения специальных курсов психологического и культурологического циклов, таких как, например, «Деловые коммуникации на иностранном языке», «Этика речевой коммуникации», «Психология речевого общения», «Культура делового общения», «Культура англоязычных стран», «Управление конфликтами в бизнес сфере».

*Ключевые слова:* **коммуникативно-речевая компетенция, деловое общение, речевое общение.**

Коммуникативная компетентность имеет огромное значение для успеха профессиональной деятельности. Развитие навыков общения продолжает оставаться одной из главных задач вуза. Ведь именно развитию навыков общения уделяется первостепенное внимание. Особую актуальность данная проблема приобретает в настоящее время, когда коммуникативные умения и навыки стали непременным условием успеха в профессиональной деятельности. Таким образом, главной задачей и приоритетной целью вуза является создание условий для того, чтобы развитие этих умений и навыков для успешного профессионального общения стало реальной возможностью. Создание таких условий неразрывно связано с содержанием обучения, которое должно включать комплекс дисциплин, в рамках которых развитие коммуникативных компетенций обучающихся будет происходить наиболее эффективно. Целью данного исследования является поиск путей решения проблемы повышения коммуникативно-речевой компетенции обучающихся. В связи с поставленной целью необходимо решить соответствую-

щие задачи для ее выполнения, а именно: во-первых, определить причины возникновения трудностей в деловом общении студентов, особенно на начальном этапе обучения, во-вторых, выявить те средства, с помощью которых развитие коммуникативно-речевой компетенции обучающихся будет наиболее эффективным. Научная новизна заключается в положении о том, что именно благодаря сочетанию курсов психологического и культурологического циклов, которыми будет дополнен курс «Иностранный язык», можно будет достичь поставленной цели. Результаты исследования, несомненно, имеют практическую значимость, поскольку предлагают скорректировать программу подготовки специалистов таким образом, что формирование коммуникативно-речевой компетенции обучающихся на должном уровне станет реально достижимой целью.

Коммуникативные умения и навыки приобретаются, как известно, в ходе семинаров и практических занятий, в том числе в рамках дисциплины «Иностранный язык». Практические занятия показали, однако, что студенты первого курса зачастую испытывают трудности в общении, не имеют достаточных навыков построения монологической и диалогической речи, зачастую не имеют необходимых грамматических навыков, не могут аргументированно доказать свою точку зрения, имеют ограниченный словарный запас и не владеют терминологией по языку специальности [1, с. 131]. Все эти проблемы коммуникативно-речевой компетентности студентов связаны в основном с недостаточными навыками делового общения, а также с тем, что работе в группах в школе не уделялось должного внимания. Однако следует отметить, что процент студентов, имеющих подобный опыт, растет в последнее время. Так, результаты опроса, в котором приняли участие студенты 1 курса Финансового университета при правительстве РФ направления подготовки «Менеджмент» в 2021 году, показали, что значительная часть обучающихся (около 80%) сталкивалась с такими видами работы в школе. Тем не менее нередки случаи, когда студенты отказываются или проявляют нежелание участвовать в групповой работе, предпочитая выполнять задания самостоятельно и развивая исключительно навыки монологической речи. Также проблемы коммуникативной компетентности обучающихся связаны с неумением грамотно строить вопросительные предложения на иностранном языке. По результатам проверки письменных работ студентов первого курса Финансового университета можно сделать вывод о том, что большой процент студентов (70%) делают ошибки при построении вопросов, что свидетельствует о недостаточных навыках в области грамматики. В этой связи главной задачей вуза в плане развития коммуникативной компетентности считается развитие навыков диалогической речи вместо пассивного слушания и монологических высказываний. Отсутствие опыта участия в дискуссиях также препятствует достижению успеха в общении на иностранном языке. В результате опроса студентов 1 курса Финансового университета направления подготовки «Менеджмент», проведенного в 2021году, было установлено, что процент студентов, не имеющих опыта участия в дискуссиях, продолжает оставаться очень высоким (около 75%). И, наконец, проблемы коммуникативно-речевой компетенции напрямую связаны с отсутствием знаний у обучающихся в области психологии, особенно психологии речевой деятельности. Для достижения цели по всестороннему развитию коммуникативно-речевой компетенции необходимо решить конкретные задачи, в первую очередь связанные с содержанием учебных дисциплин. Интернет-технологии, активно применяемые на всех этапах обучения, значительно расширили возможности для коммуникаций. При этом многие преподаватели отмечают, что студентам легче и проще пользоваться электронными учебниками и учебными пособиями и вести записи в электронном виде, что, безусловно, отрицательным образом сказывается на развитии навыков письменной речи. В ходе опроса, проведенного на 1 курсе Финансового университета при правительстве РФ, было установлено, что 87% обучающихся предпочитают пользоваться электронной версией учебника и выполнять письменное домашнее задание в электронном варианте. Цифровые технологии при всей своей привлекательности, таким образом, не справляются с решением задачи по совершенствованию коммуникативно-речевой компетенции.

Именно содержательная составляющая, развитие новых знаний, умений и навыков сможет решить задачу формирования и повышения коммуникативной компетенции обучающихся. Все эти задачи можно решить, например, в рамках дисциплины «Деловые коммуникации на иностранном языке». Эта дисциплина может включать следующие разделы: деловые коммуникации и их особенности; виды и формы деловых коммуникаций; структура деловой коммуникации; темперамент и характер деловых партнеров, их влияние на процесс коммуникации; психотипы личности и их проявления в процессе коммуникации; восприятие и коммуникация; имидж делового человека и его слагаемые. «Культура делового общения» – еще одна дисциплина на иностранном языке, в рамках которой могут быть изучены следующие аспекты: деловая риторика как область современной общей риторики; виды и жанры делового общения; деловая беседа и ее функции; структура и содержание деловой беседы; спор как форма делового общения; основы ведения спора; аргументация в деловом общении; коммуникативное сотрудничество в деловом общении; письменная деловая речь. Занятия должны, безусловно, подкрепляться интерактивными видами учебной деятельности, в том числе групповым обсуждением, тренировочными выступлениями, игровыми технологиями [2, с. 258].

Развитию речевой компетенции обучающихся на занятиях иностранного языка уделяется особое внимание, поскольку именно речь позволяет осуществлять коммуникацию в любой сфере деятельности. В связи с этим целесообразно введение дисциплины на иностранном языке «Психология речевого общения», в которую могут быть включены такие разделы, как теория речевой коммуникации; диалог как форма межличностной коммуникации; речевое мышление; роль вопроса в межличностном диалогическом общении; речевое поведение; проблемы современной коммуникации (речевая агрессия); речевой этикет и проблемы коммуникации; гендерные аспекты межличностной коммуникации. Культурологическому аспекту также следует уделять особое внимание. Ведь именно от знания особенностей страны, связанных с той или иной культурой, зависит успех коммуникации, например, в ходе ведения переговоров. В этом очень может помочь курс «Культурология», который даст возможность обучающимся ознакомиться с различиями высококонтекстных (полихронных) и низкоконтекстных (монохронных) культур, позволит на практике закрепить речевые образцы, ведущие к успешной коммуникации в той или иной ситуации общения. Также в рамках данной дисциплины можно изучить такие вопросы, как культура и цивилизация; языки и символы культуры, культурные коды; культурные ценности и нормы; межкультурная коммуникация и диалог культур; культурная идентичность; ментальное поле культуры; культурные традиции и инновации. Особое место в ряду данных дисциплин для студентов, изучающих английский язык, мог бы занять курс по страноведению «Культура англоязычных стран и России», который дает возможность соизучения соответствующих культур и мира изучаемых языков. Такой курс не только дает представление о культурах англоязычных стран, таких как Австралия, Канада, Новая Зеландия, Республика Ирландия, Соединенное Королевство, США, но и параллельно дает информацию о родной культуре обучающихся, да еще и в сопоставлении с англоязычными культурами и на английском языке. Такой курс, несомненно, будет способствовать развитию навыков коммуникации студентов, изучающих иностранный язык, в частности английский.

С другой стороны, коммуникация в конкретной ситуации только тогда будет эффективной, когда между участниками общения установлено полное взаимопонимание, которое может возникнуть при условии, если в речи адресанта будут использованы лексико-грамматические конструкции, соответствующие мотивам речевой деятельности [1; 2].

Таблица 1

Примеры соответствия лексико-грамматических конструкций мотивам речевой деятельности

| The motive of communication | Lexical and grammar constructions |
|---|---|
| Affirmation | It's evident (clear, certain)<br>It goes without saying<br>It's common knowledge<br>From what has been said it follows<br>It is established that |
| Supposition | Suppose that<br>Let us assume that<br>It seems to me that<br>As it seems to me<br>Even if we assume |
| Argument | You have to admit<br>No doubt that<br>You must agree that<br>As you could see by the example |
| Contradiction | It would be wrong to think that<br>It cannot be said that<br>It could not be argued that<br>It seems controversial to agree that |
| Conclusion | The conclusion is that<br>As has been proved<br>Thus<br>So<br>Which brings us to the point |

Этот принцип овладения речевыми навыками применим и к более сложным конструкциям, которые также необходимо систематизировать для прочного усвоения. Используя такие формулы в своей речи, преподаватель добивается их употребления в речи обучающихся, тем самым помогая заявить о себе как об активном участнике коммуникации [3, с. 311].

Таким образом, содержание курса английского языка надо ориентировать на интеграцию и развитие межпредметных связей как средства обучения и воспитания личности, обладающей высокой речевой культурой [4, с. 52]. Курс по стрессоустойчивости также способствовал бы снятию напряжения и повышению эффективности и качества общения на иностранном языке. В рамках этого курса возможно проведение тренингов, составление рекомендаций, просмотр видеороликов по теме с обсуждением увиденного, защита мини-проектов. Благодаря такому курсу у обучающихся сформируется положительное отношение к изучению психологических тем на иностранном языке [5, с. 16]. Примером такого курса

может стать «Управление конфликтами в бизнес сфере», в рамках которого будут рассмотрены следующие вопросы: эскалационная диагностика конфликта; конфликт в бизнес-сфере и его составляющие: структура, динамика, факторы возникновения; стили взаимодействия в конфликтных ситуациях; работа с бизнес конфликтом с опорой на потребности сторон; анализ конфликта в бизнес-сфере посредством применения саморефлексии; теория порочного круга избегания контакта, усиления стереотипов и антипатии; альтернативное решение споров: система и принципы; медиация как современный альтернативный метод управления конфликтом в бизнес сфере.

Результаты проведенных исследований показали, что на начальном этапе обучения студенты, изучающие иностранный язык, сталкиваются с трудностями, связанными с недостаточным опытом делового общения, неполно сформированными навыками диалогической речи, что обусловлено главным образом отсутствием опыта работы в группах, а также участия в таких видах работ, как дискуссия, дебаты, «круглые столы» и других формах интерактивной деятельности. Все эти трудности препятствуют формированию и развитию коммуникативно-речевой компетенции, являющейся приоритетной целью вузовской подготовки. Для преодоления вышеперечисленных трудностей и повышения эффективности образовательного процесса следует скорректировать содержание обучения, которое непосредственно влияет на формирование и развитие коммуникативно-речевой компетенции студентов вуза в ходе изучения иностранного языка. Именно содержанию обучения следует уделять первостепенное внимание. С одной стороны, возникает необходимость в систематизации речевых средств и способов выражения коммуникации, характерных для речевой деятельности в конкретных типичных ситуациях, закрепление в речи лексико-грамматических конструкций, соответствующих мотивам речевой деятельности.

С другой стороны, введение в программу обучения таких учебных курсов на иностранном языке, как «Культура речи», «Культура делового общения», «Психология речевого общения», «Деловые коммуникации на иностранном языке», «Практика межличностного общения», а также дисциплин психологического и культурологического циклов, например, «Культурология», «Культура англоязычных стран», «Этика речевой коммуникации», «Управление конфликтами в бизнес сфере», несомненно, сможет наиболее эффективно сформировать коммуникативно-речевую компетентность будущих специалистов и оказать существенную помощь в подготовке обучающихся к продуктивному профессиональному общению, что и является основной задачей высшей школы.

Библиографический список


1. Ткачук Е.С. Проблема коммуникативной компетенции студентов вуза. *Материалы межвузовской научно-методической конференции,* Москва: МГОУ, 2010.
2. Михеева С.В. Развитие коммуникативной компетенции студентов вуза. Управление в сфере науки, образования и технологического развития: материалы научно-практической конференции с международным участием. Москва, 2016: 256 – 259.
3. Бернштейн В.Л. О необходимости формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей. *Образовательная среда сегодня: стратегия развития.* 2015; № 3 (4): 309 – 313.
4. Куджиева О.А. Развитие коммуникативной компетенции как часть профессиональной подготовки студентов вуза. *Проблемы преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе:* материалы Международной научно-практической конференции. 2016: 50 – 54.
5. Дрибас Н.И., Казакевич В.Б. Формирование профессиональной коммуникативной иноязычной компетенции студентов в процессе изучения английского языка. *Преподавание иностранных языков в поликультурном мире: традиции, инновации, перспективы:* сборник статей III Международной научно-практической конференции. Минск, 2021: 14 – 17.


References


1. Tkachuk E.S. Problema kommunikativnoj kompetencii studentov vuza. *Materialy mezhvuzovskoj nauchno-metodicheskoj konferencii,* Moskva: MGOU, 2010.
2. Miheeva S.V. Razvitie kommunikativnoj kompetencii studentov vuza. Upravlenie v sfere nauki, obrazovaniya i tehnologicheskogo razvitiya: materialy nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva, 2016: 256 – 259.
3. Bernshtejn V.L. O neobhodimosti formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov vuzov neyazykovyh special'nostej. *Obrazovatel'naya sreda segodnya: strategiya razvitiya.* 2015; № 3 (4): 309 – 313.
4. Kudzhieva O.A. Razvitie kommunikativnoj kompetencii kak chast' professional'noj podgotovki studentov vuza. *Problemy prepodavaniya professional'no-orientirovannogo inostrannogo yazyka v vuze:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2016: 50 – 54.
5. Dribas N.I., Kazakevich V.B. Formirovanie professional'noj kommunikativnoj inoyazychnoj kompetencii studentov v processe izucheniya anglijskogo yazyka. *Prepodavanie inostrannyh yazykov v polikul'turnom mire: tradicii, innovacii, perspektivy:* sbornik statej III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Minsk, 2021: 14 – 17.


*Статья поступила в редакцию 01.11.21*

УДК 372.882 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-39-41

***Nikonova N.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal Universit n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),*
*E-mail: nikon_nad@mail.ru*
***Zalutskaya S.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),*
*E-mail: zs-saha@mail.ru*

**COMPOSITION WITHIN THE USE IN LITERATURE: TYPICAL MISTAKES OF SCHOOLCHILDREN OF YAKUTIA.** The article reveals the specifics of writing an essay for the Unified State Exam (hereinafter – the USE) in literature. The authors analyze the results of completing the 17 USE task in literature in the Republic of Sakha (Yakutia) in 2021. As an experimental research method, the authors used the analysis and comparison of the results of written statements (essays) of the examinees in accordance with the criteria for evaluating works within the USE in literature. As a result, the typical mistakes of the participants in the final tests of 2021 are identified, general methodological recommendations are given to graduates, teachers of the Russian language and literature, tutors to determine the main directions of preparing schoolchildren for writing an essay, taking into account the changes made to the control and measuring materials of the USE in literature in 2022.

*Key words:* **unified state exam, composition, literature, assessment criteria, typical mistakes.**

***Н.И. Никонова**, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск,*
*E-mail: nikon_nad@mail.ru*
***С.Ю. Залуцкая**, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск,*
*E-mail: zs-saha@mail.ru*

# СОЧИНЕНИЕ В РАМКАХ ЕГЭ ПО ЛИТЕРАТУРЕ: ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ ШКОЛЬНИКОВ ЯКУТИИ

В статье раскрывается специфика написания сочинения единого государственного экзамена (далее – ЕГЭ) по литературе. Авторы анализируют результаты выполнения задания 17 ЕГЭ по литературе в Республике Саха (Якутия) в 2021 году. В качестве экспериментального метода исследования использованы анализ и сопоставление результатов письменного высказывания (сочинения) экзаменуемых в соответствии с критериями оценивания работ в рамках ЕГЭ по литературе. В результате определены типичные ошибки участников итоговых испытаний 2021 года, даны общие методические рекомендации выпускникам, учителям русского языка и литературы по определению основных направлений подготовки школьников к написанию сочинения с учётом изменений, вносимых в контрольно-измерительные материалы единого государственного экзамена по литературе в 2022 году.

*Ключевые слова:* **единый государственный экзамен, сочинение, литература, критерии оценивания, типичные ошибки.**

Актуальность исследования обусловлена стремительно меняющимися реалиями современного образовательного пространства, оказывающими активное влияние не только на технологический и содержательный аспекты обучения гуманитарным дисциплинам в школе, но и на принципы формирования и применения различного типа контрольно-измерительных материалов (далее – КИМ) [1], которые позволяют наиболее достоверно, объективно оценить качество обученности выпускников образовательных организаций среднего общего образования. Перманентно происходящая трансформация российской образовательной системы сегодня коснулась даже, казалось бы, относительно устоявшихся в последние три года требований и критериев оценивания компетенций обучающихся в формате единого государственного экзамена (далее – ЕГЭ) по предметной области «Литература». Это обусловлено тем, что в качестве выпускников одиннадцатого класса в 2021–2022 учебном году предстанут школьники нового поколения, чьи знания, способности, навыки работы с текстом на уроках литературы формировались в течение десяти лет строго в контексте требований Федерального государственного образовательного стандарта.

Презентованные профессиональному сообществу и широкой общественности изменения в контрольно-измерительных материалах ЕГЭ по литературе предполагают обогащение списка художественных произведений за счёт включения текстов зарубежных авторов, уменьшения количества тестовых заданий, предоставления возможности выбора заданий, повышения требований к грамотности оформления письменных высказываний экзаменуемых, включения в список для выбора пятой темы большого сочинения, предполагающей проверку знаний экзаменуемых по взаимосвязанному изучению литературы с другими видами искусства, и др. Несомненно, новшества, по замыслу разработчиков КИМов, призваны повысить качество результатов обучения по литературе и объективность их оценивания, подвигнуть к развитию литературно одарённых школьников, обогащению их творческого потенциала, совершенствовать процесс обучения литературе. Благими остаются и намерения авторов сохранить традиционный формат проверки компетенций обучающихся (сочинение) и укрепить требования по его оцениванию.

Сочинение по литературе как инструмент оценки знаний, навыков и умений школьников сегодня, впрочем, как и всегда, находится в центре дискуссий профессионального образовательного сообщества о качестве литературного образования. С введением в качестве итогового/промежуточного контроля в образовательных организациях сочинения (единого государственного экзамена по литературе, итогового сочинения, всероссийских проверочных работ и проч.) в рамках ЕГЭ, по мнению экспертов, стало шаблонным, формальным и зачастую малоинтересным, но всё-таки отражающим главное – основные достоинства и недостатки литературного образования конкретного выпускника, разносторонний анализ которого позволяет оперативно регулировать процесс преподавания литературы в школе.

Таким образом, актуальность обращения к проблеме исследования обусловлена ожидаемыми изменениями в структурном и содержательном компонентах единого государственного экзамена по литературе в 2022–2025 гг. Главной составляющей всех корректировок контрольно-измерительных материалов является «усиление их практико-ориентированной направленности» [2, с. 20], что отвечает требованиям Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (далее – ФГОС СОО) [3].

Целью исследования явилось описание результатов выполнения экзаменуемыми задания 17 (сочинение) ЕГЭ по литературе в Республике Саха (Якутия) в 2021 году. Задачи исследования включали в себя выявление типичных ошибок в письменных работах выпускников и определение основных аспектов подготовки школьников к выполнению задания 17 с учётом вводимых изменений в КИМ ЕГЭ по литературе в 2022 г.

Теоретической базой исследования являются работы Н.М. Соколова [4], С.А. Зинина [2], Е.С. Романичевой [5], М.Я. Мишлимович [6] по проблеме обучения написанию сочинения различных жанров и работе над типичными ошибками школьников.

Практическая значимость исследования состоит в анализе письменных высказываний региональных участников ЕГЭ по литературе в 2021 г., выявлении посредством сопоставительного метода их типичных ошибок при написании экзаменационного сочинения, описании ключевых направлений работы учителя русского языка и литературы при подготовке обучающихся к единому государственному экзамену по предметной области «Литература».

Научная новизна исследования заключается в детальном анализе типичных ошибок экзаменуемых при создании сочинения в рамках ЕГЭ по литературе (задание 17) в Республике Саха (Якутия) в 2021 г.

В Республике Саха (Якутия) в ЕГЭ по литературе в 2021 г. приняло участие несколько меньше выпускников, чем в предыдущие годы: 2021 г. – 618, 2020 г. – 673, 2019 г. – 772. Этот факт говорит о том, что интерес к предмету является стабильным у определенной части экзаменуемых, выбравших итоговое испытание по одному из сложных предметов гуманитарного цикла. В целом выпускники школ Якутии достаточно успешно сдали экзамен по литературе: средний балл по региону 63,3. По сравнению с предыдущим годом этот показатель значительно увеличился (в 2020 году он составлял 54,5 баллов).

Рассмотрим более подробно результаты письменных высказываний экзаменуемых во второй части ЕГЭ по литературе, предлагающей написать сочинение на литературную тему. Выпускнику на выбор предоставляются четыре темы (17.1–17.4) в виде проблемного вопроса или утверждения. Участники экзамена должны продемонстрировать умение понять смысл вопроса, дать точный и адекватный ответ на него, привлекая (по памяти) текст литературного произведения, заявленного в вопросе, показать навыки литературоведческого анализа (использование терминологии, выявление авторской позиции, умение построить аргументированное грамотное суждение, знание литературного материала). Среди тем сочинения в 2021 году нет тех, формулировки которых ориентированы «на связь литературы с другими видами искусств» [1, с. 22] как в перспективной модели ЕГЭ по литературе 2022 года.

Приведём пример набора тем для задания 17.1–17.4, предложенного выпускникам Республики Саха (Якутия) в 2021 году:

17.1. Кто из гоголевских помещиков запомнился Вам более других и почему? (С опорой на анализ текста поэмы Н.В. Гоголя «Мёртвые души»).

17.2. Чего больше – сходства или различия – у Павла Петровича и Николая Петровича Кирсановых? (По роману И.С. Тургенева «Отцы и дети»).

17.3. Утверждение духовных ценностей в рассказах И.А. Бунина. (На примере одного-двух рассказов).

17.4. Личность и эпоха в отечественной литературе XX–XXI в. (Одно произведение по выбору).

Тема 17.1 «Кто из гоголевских помещиков запомнился Вам более других и почему? (С опорой на анализ текста поэмы Н.В. Гоголя «Мёртвые души»)» подразумевала размышления о характере помещиков и идейно-художественной проблематике произведения. Заданный вопрос нацелен на демонстрацию читательских интересов экзаменуемого, позволяя ему самостоятельно сделать выбор аспекта раскрытия темы: характеристика персонажа через портрет, интерьер, ключевые эпизоды и т.д. Большинство экзаменуемых Республики Саха (Якутия) выбрали данную тему.

Раскрывая суть темы 17.2 «Чего больше – сходства или различия – у Павла Петровича и Николая Петровича Кирсановых? (По роману И. С. Тургенева «Отцы и дети»)», участники экзамена должны были проанализировать героев, сопоставив их между собой, показав общее и различное в тургеневских героев. Братья Николай Петрович Кирсанов и Павел Петрович – важные участники конфликта поколений в романе «Отцы и дети». Несмотря на родство, представители одного рода сильно отличались не только внешне, портретно, но и характерами. Различие их внутреннего мира как раз и не удалось увидеть большинству выпускников.

В сочинении по теме 17.3 «Утверждение духовных ценностей в рассказах И.А. Бунина. (На примере одного-двух рассказов)» выпускники должны были раскрыть значение духовных ценностей в рассказе(-ах) И.А. Бунина. В формулировке чётко указаны автор и направление анализа, выбор произведений оставался за участниками экзамена. Наименьшее количество выпускников предпочло для анализа данную тему, что, на наш взгляд, обусловлено или сложностью понимания и интерпретации сущности понятия «духовные ценности», или плохими знаниями текстов рассказов И. А. Бунина.

Тема 17.4 «Личность и эпоха в отечественной литературе XX–XXI в. (Одно произведение по выбору)» нацеливала участников экзамена на развернутое размышление о роли личности в эпохе. Разработчиками задания указано только направление и период написания произведения, а автора и произведение испытуемые определяли самостоятельно.

Большинство выпускников в 2021 году предпочли писать сочинение по русской литературе первой половины XIX века (например, «Кто из гоголевских помещиков запомнился Вам более других и почему? (С опорой на анализ текста поэмы Н. В. Гоголя «Мёртвые души»)» или «Чего больше – сходства или различия – у Павла Петровича и Николая Петровича Кирсановых? (По роману И. С. Тургенева «Отцы и дети»)». Обращения к третьей и четвертой темам в этом году не так частотны. На наш взгляд, данный факт связан с тем, что обучающимся сложно было ориентироваться в таких понятиях, как «духовные ценности», «личность и эпоха». Экзаменуемые, выбирающие четвёртую тему, чаще всего допускали типичную ошибку – приводили любое произведение и писали о нём, игнорируя указанное направление анализа. Наименьшее количество – «0 баллов» – по первому критерию [6] было поставлено при оценивании именно этих сочинений. Такие ошибки свидетельствуют, прежде всего, о плохом знании историко-литературного контекста.

Причинами «обнуления» сочинения являются:

1) невыполнение объёма написанного сочинения;

2) несоответствие сочинения теме: на поставленный вопрос экзаменуемый не отвечает, ограничивается общими фразами и никак не развивает мысль; или выпускник пишет сочинение, содержание которого близко к выбранной теме, но не соотносится с заданным в ней вопросом / тезисом.

Так, например, пытаясь раскрыть тему сочинения 17.1 «Кто из гоголевских помещиков запомнился Вам более других и почему? (С опорой на анализ текста поэмы Н.В. Гоголя «Мёртвые души»)», часть выпускников, не раздумывая, обратилась к подробному анализу образа Чичикова. При написании сочинения 17.2 «Чего больше – сходства или различия – у Павла Петровича и Николая Петровича Кирсановых? (По роману И. С. Тургенева «Отцы и дети»)» некоторые экзаменуемые представили более знакомую им сопоставительную характеристику Павла Петровича Кирсанова и Евгения Базарова. Причиной такого подхода к раскрытию темы сочинения является невнимательное отношение испытуемых

к формулировке задания и их большое желание создать сочинение по заранее подготовленному материалу, стандартным темам – «джентельменскому набору» по классическим произведениям, а также элементарное незнание текстов из школьной программы 9–10 классов, в частности поэмы «Мертвые души» с её яркими образами помещиков и романа «Отцы и дети» с замечательным образом Николая Петровича, заслуживающим отдельного внимания читателя;

3) несоответствие произведения, которое привлекается для раскрытия темы, заданному временному этапу развития литературы. Например, при написании сочинения 17.4 «Личность и эпоха в отечественной литературе XX–XXI в. (Одно произведение по выбору)», невзирая на конкретно указанные временные рамки, экзаменуемыми избирается для анализа комедия А.С. Грибоедова «Горе от ума».

Отметим, что у основной массы выпускников – участников ЕГЭ по литературе – в 2021 году в Якутии по-прежнему недостаточно развиты навыки отбора эпизодов, образов и построения из них аргументов для своих суждений. Типичным проявлением поверхностного знания содержания художественного текста явилось стремление экзаменуемых рассуждать о нём в целом, без учёта заданного в теме направления анализа.

По этой же причине встречаются в сочинениях также и фактические ошибки, оцениваемые критерием № 2 [6]. В частности, выпускники путают Аркадия Кирсанова и Павла Петровича Кирсанова, причём в своих рассуждениях о романе «убивают» совсем не того героя: «*Николай Петрович считает иначе, он ценит искусство и любовь и пытается донести свои взгляды и Павлу Петровичу. На дуэли с Базаровым, перед своей смертью Павел Петрович говорит: «Нет, я не дам на свете маячить». В этом и видится сходство со своим отцом*».

Путают Николая Петровича с Аркадием: «*С первого взгляда может показаться, что между Николаем Петровичем и Павлом Кирсановым больше различий, чем сходств. Старший Кирсанов предпочитает жить дворянской жизнью, ничем не занятый, живущий в свое удовольствие, а молодой Николай Петрович ещё не определившийся юнец*». Вместо Одинцовой указывают Татьяну Ларину: «*Из-за отрицания любви Базаров не смог донести свои чувства до Лариной, о чём глубоко сожалел до самой смерти», легко упрощая сложный диалектичный образ Е. Базарова. Ещё можно выделить такого типа грубейшие фактические ошибки: «Главные герои очень хитры и знают, когда нужно говорить, а когда молчать»* (Чего больше – сходства или различия – у Павла Петровича и Николая Петровича Кирсановых? (По роману И.С. Тургенева «Отцы и дети»).

Приходится также констатировать, что участники экзамена формально приводят теоретико-литературные понятия, формально используя привычные сочетания слов, например: «*В поэме* Н.В. Гоголя «Мертвые души»…»; «*В романе* И.С. Тургенева «Отцы и дети»…»; «*В рассказе* И.А. Бунина «Господин из Сан-Франциско»…».

Большинство выпускников строят композиционно целостное и логически связанное письменное речевое высказывание на заданную тему. Практически во всех письменных высказываниях прослеживается трёхчастная структура текста сочинения: вступление, основная часть, заключение. Недостаточно сформированные умения логически выстраивать своё монологическое высказывание в сочетании с неглубоким пониманием художественного произведения и недостаточно сформированными речемыслительными навыками демонстрируют лишь единицы.

Несмотря на то, что в ЕГЭ по литературе участвуют в основном читающие выпускники, ориентированные в своём профессиональном выборе на работу с текстами, языком, одна из проблем, которая пока трудно решается в школах Якутии, – недостаточная речевая культура выпускников. Это объясняется в первую очередь влиянием билингвизма, доминирующего в полилингвальном образовательном пространстве региона, и общим, по разным причинам недостаточно высоким уровнем речевой культуры населения.

Таким образом, главными причинами ошибочных ответов выпускников республиканских школ при написании сочинения в рамках ЕГЭ по литературе являются следующие: поверхностное знание содержания художественного произведения, что влечёт за собой неубедительность в привлечении текста анализируемого произведения и приводит к фактическим ошибкам; отсутствие творческого подхода в рассуждениях, стремление авторов сочинения к стандартным подходам к созданию своего письменного высказывания; неустойчивые навыки использования теоретико-литературных понятий как инструмента анализа литературного материала; зачастую слабое знание историко-литературного и историко-культурного контекста произведения.

Проанализировав типичные ошибки, допускаемые экзаменуемыми при написании сочинения, обозначим основные аспекты литературного образования школьников, на которые логично следует акцентировать внимание учителям-словесникам при подготовке к ЕГЭ по литературе с учётом изменений, вносимых в контрольно-измерительные материалы единого государственного экзамена по литературе в 2022 году:

– периодизация литературного процесса;
– сильные позиции текста;
– родовидовая специфика лирики, эпоса, драмы;
– практика анализа эпизода эпического/драматургического произведения или лирического фрагмента;
– структура и композиция собственного развернутого речевого высказывания;
– сюжетные и внесюжетные элементы эпического произведения;
– художественное творчество современных писателей.

В заключение следует констатировать:

– выявленные при анализе письменных работ участников единого государственного экзамена по литературе 2021 года в Республике Саха (Якутия) типичные ошибки, их сопоставление с подобными ошибками выпускников других регионов России, описанными разработчиками КИМов в ежегодных методических рекомендациях для учителей, привели к закономерному выводу о том, что недостатки сочинений якутских выпускников действительно являются типичными, хорошо знакомыми во всём российском образовательном пространстве;
– исследование ошибок республиканских школьников позволяет сосредоточить усилия учителей на слабых местах подготовки обучающихся к итоговым испытаниям по литературе, важнейшими из которых являются знание художественного произведения, умение читать и понимать текст, читательская грамотность и навыки создания как мини-, так и большого сочинения. Преодоление указанных проблем позволит (в идеале) подчинить сочинение выпускника школы «литературному образцу» [3, с. 7] и сделать его «“репликой” в коммуникации читателя-школьника с писателем» [2, с. 202].

Библиографический список


1. *Демоверсии, спецификации, кодификаторы*. Available at: https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-10
2. Зинин С.А., Новикова Л.В. Перспективная модель КИМ ЕГЭ по литературе. *Педагогические измерения.* 2021; № 2: 20 – 27.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ред. от 11.12.2020)*. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/
4. Соколов Н.М. *Устное и письменное слово учащихся*. Москва – Ленинград: Государственное издательство, 1927.
5. Романичева Е.С. Творческие задания по литературе: от истории к современности, от консервации форм к их развитию и трансформации (общий обзор). *Педагогический имидж.* 2021; № 2 (51): 198 – 214.
6. Мишлимович М.Я. Возвращения на круги своя, или Новый виток спирали? Снова о сочинении. *Литература в школе.* 2015; № 2: 26 – 27.


References


1. *Demoversii, specifikacii, kodifikatory.* Available at: https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-10
2. Zinin S.A., Novikova L.V. Perspektivnaya model' KIM EG`E po literature. *Pedagogicheskie izmereniya.* 2021; № 2: 20 – 27.
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obschego obrazovaniya (red. ot 11.12.2020)*. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/
4. Sokolov N.M. *Ustnoe i pis'mennoe slovo uchaschihsya*. Moskva – Leningrad: Gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1927.
5. Romanicheva E.S. Tvorcheskie zadaniya po literature: ot istorii k sovremennosti, ot konservacii form k ih razvitiyu i transformacii (obschij obzor). *Pedagogicheskij imidzh.* 2021; № 2 (51): 198 – 214.
6. Mishlimovich M.Ya. Vozvrascheniya na krugi svoya, ili Novyj vitok spirali? Snova o sochinenii. *Literatura v shkole.* 2015; № 2: 26 – 27.


*Статья поступила в редакцию 12.10.21*

УДК 372.882 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-41-43

***Nikonova N.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal Universit n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: nikon_nad@mail.ru*

**INTERCULTURAL ASPECT OF STUDYING ART WORKS**. The article deals with the specifics of the study of works of art in the intercultural aspect. The theoretical substantiation of the concept of “intercultural competence” in the educational process is given. When analyzing a work of art, it is necessary to pay special attention to the semantic content of another culture. As an experimental method of research, we used the analysis of methods of studying the story of L. N. Tolstoy “The Prisoner of the Caucasus” in the 5th grade of the MOBU “Yakutsk National Gymnasium named after A. G. and N. K. Chiryaevs” of Yakutsk. The theme of the

story is revealed in the peculiarities of the national character and the moral and aesthetic ideal of the people. As a result, the research identifies methods of training of a search nature (cultural commentaries, vocabulary work, compilation of a dictionary, essays) that contribute to understanding of a different way of life, other values, effectively affecting the moral education of the younger generation.

*Key words:* **intercultural aspect, intercultural competence, dialogue of cultures, artwork.**

***Н.И. Никонова**, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск,*
*E-mail: nikon_nad@mail.ru*

# МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

В статье рассматривается специфика изучения художественных произведений в межкультурном аспекте. Даётся теоретическое обоснование понятия «межкультурная компетенция» в образовательном процессе. При анализе художественного произведения необходимо уделять особое внимание смысловому содержанию другой культуры. В качестве экспериментального метода исследования использован анализ приёмов изучения рассказа Л.Н. Толстого «Кавказский пленник» в 5 классе МОБУ «Якутская национальная гимназия им. А.Г. и Н.К. Чиряевых» г. Якутска. Тема «кавказского пленника» раскрывается в особенностях национального характера и нравственно-эстетического идеала народа. В результате определены приёмы обучения поискового характера (культуроведческие комментарии, словарная работа, составление словаря, эссе), способствующие пониманию иного образа жизни, иных ценностей, эффективно воздействующие на нравственное воспитание подрастающего поколения.

*Ключевые слова:* **межкультурный аспект, межкультурная компетенция, диалог культур, художественное произведение.**

Актуальность исследования обусловлена включением культурной парадигмы в учебный процесс современного образовательного пространства, требующего усиления гуманистической направленности. Изучение литературы на основе межкультурного аспекта предоставляет школьникам возможность взглянуть на культуру эпохи в объективной полноте. Согласно ФГОС общего образования по формированию предметных результатов обучающихся даётся следующее определение: «Понимание литературы как одной из основных национально-культурных ценностей народа, как особого способа познания жизни» [1, с. 14]. Современный урок литературы создает фундамент, на котором в обществе осуществляется диалог разных культур, формируется взаимное уважение, толерантность и доверие разных этносов. Изучение художественных текстов на основе межкультурных аспектов на уроках литературы помогает расширить восприятие читателя, понять философское содержание текста, оценить идеи и мотивы, основные культурные ценности.

Целью исследования явилось теоретическое обоснование понятия «межкультурная компетенция» и практическая реализация специфики межкультурного аспекта при изучении художественных произведений на уроках литературы. Задачи исследования включают в себя анализ теоретических материалов по данной теме и рассмотрение межкультурных аспектов при изучении произведения Л.Н. Толстого «Кавказский пленник» в 5 классе.

Теоретической базой исследования являются работы А.Ю. Муратова, И.А. Зимней, М.В. Плехановой и др. по проблеме изучения формирования межкультурной компетенции обучающихся, исследования И.Л. Багратион-Мухранели, Й. Кула в аспекте рассмотрения темы «кавказского пленника» в русской литературе.

Практическая значимость исследования заключается в том, что на основе разработанных теоретических положений предложены методические приёмы по изучению межкультурного аспекта художественных произведений на уроках литературы на примере рассказа Л.Н. Толстого «Кавказский пленник», который «для подрастающего поколения имеет большое значение» [2, с. 195]. Полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы в школьной практике при разработке уроков литературы в современной школе.

Научная новизна исследования заключается в разработке поисковых приёмов при изучении художественного произведения в межкультурном аспекте.

Межкультурные отношения, мнения, обычаи и искусство являются связующими звеньями между культурой и этносом, которые распространило то или иное общество. В результате анализа научно-педагогической литературы было выявлено, что межкультурная парадигма в образовательном процессе представляет собой целый раздел, который развивается в нескольких направлениях (межкультурное образование, отношения, конфликты, коммуникации, толерантность).

Появляется необходимость раскрыть понятие «межкультурная компетенция» как составляющее межкультурной парадигмы образования. Российский специалист А.Ю. Муратов, объединяя два понятия («компетенция» и компетентность»), выявляет частный образовательный комплекс, включающий в себя знания, то есть коренные и другие культуры, умения и навыки практического опыта, применения знаний, а также личностные качества, позволяющие реализовать полученные знания, навыки, умения, практический опыт во взаимодействии с представителями другой культуры [3]. Педагог И.А. Зимняя, подчеркивая упорство и гуманистический характер компетентностного похода в образовательном процессе, полагает, что компетентность наиболее актуальна в его проявлении [4].

Исследователь М.В. Плеханова в своем определении межкультурной компетентности выделяет, что используется одно и то же ключевое слово (знания, способности и особенности личности). Во взаимодействии разных культур, при обмене культурными ценностями происходит абсолютно новое действие, в котором «участвуют респонденты двух разных культур, способных достигать цели на основе компетентного поведения, способствующего пониманию другой культуры» [5, с. 63].

Учёный Л.И. Корнеева также считает, что межкультурные навыки включают способность оценивать культурные факторы, которые влияют на понимание, оценку и мышление других людей, а также способность создавать на этой основе новые схемы действий [6].

Таким образом, контент-анализ различных источников показывает, что межкультурная компетенция воспринимается в образовательной сфере широко и объемно, а цель межкультурного обучения состоит в формировании у школьников нового культурного сознания, заключенного в развитии способности понимания иного образа жизни, иных ценностей, отказе от существующих стереотипов и осознания ценностей родной культуры. Шедевры литературы дают прекрасное представление о духовной культуре разных народов, об их исключительном благополучии, их особых достоинствах и вкладе в культурную мозаику нашей планеты.

Методический эксперимент по исследуемой теме был организован и проведен на базе муниципального общеобразовательного бюджетного учреждения «Якутская городская национальная гимназия им. А.Г. и Н.К. Чиряевых» города Якутска в 2021 году. В эксперименте были задействованы обучающиеся 5 класса.

На констатирующем этапе методического эксперимента ставилась цель – обобщить художественные произведения в контексте межкультурной коммуникации касательно проблемы данной научной работы. С этой целью была изучена программа по литературе, выявлены произведения в межкультурном аспекте, а также проведены беседы в классе, где было установлено, что обучающимся непонятны многие культурные контексты.

Сюжет кавказского пленника актуален уже более двух веков, интерес к рассказу обоснован мотивом плена и побега, неуемной энергией, силой духа, смелостью главного героя, искренностью и трогательностью черкесской девочки [7]. Однако историко-культурологический контекст произведения остается непонятым пятиклассниками. Исходя из вышеизложенного, предлагаем следующие приёмы работы на уроках литературы по изучению рассказа в межкультурном аспекте:

– работа с картой Кавказа, включение видеоролика;
– словарно-фразеологическая работа;
– культуроведческие комментарии (лексический, историко-культурный, исторический, географический, этнобытовой, этнокультурный, религиозно-культуроведческий);
– составление двухчастного дневника;
– создание культуроведческого словаря и др.

На этапе актуализации знаний и пробного учебного действия учитель предлагает просмотреть видеоролик (https://www.youtube.com/watch?v=k320NokZW5U) и ответить на вопросы:

1. Какие места показаны в видеоролике?
2. Знаете ли вы, где расположен Кавказ? Бывали ли там?
3. Что вы знаете о культуре Кавказа?
4. Какие чувства у вас возникли при просмотре ролика?

Культура Кавказа удивляет своей самобытностью, колоритностью, прекрасными пейзажами, множеством традиций, которые актуальны и в современном мире. Далее учитель дает географический и историко-культурный комментарий, сопровождая сообщение презентацией, в которой представлен Кавказ на карте России. Природа Кавказа славится необыкновенной природой, целебными минеральными источниками, красотой ландшафтов и величием гор, чистотой горных рек и озер. Народы Кавказа, отличающиеся традициями и этническими особенностями, проживают дружно.

На этапе первичного закрепления учебного материала учащимися учитель даёт историческую справку об истории создания произведения с применением

визуализации, усиливая восприятие учеников чтением воспоминаний дочери Александры, проводит словарно-фразеологическую работу слов *обоз, шашка*.

Далее ученики делятся на пять групп и выполняют работу по заполнению двухчастного дневника.

Групповая работа:

1 группа: Природа Кавказа и климатические условия (какова функция пейзажа в рассказе? Как меняется описание пейзажа на протяжении произведения?).

2 группа: Внешний вид и одежда (мы наблюдаем совершенно разные наряды: о чем они говорят нам?).

3 группа: Традиции и обычаи, религия (для чего автор так детально описывает традиции и обычаи горцев?).

4 группа: Жилище, быт, пища (как вы думаете, для чего горцы читают молитву до и после еды?).

5 группа: Отношение между аулами. Отношение горцев к русским (с какой целью черкесы держат своих пленников? Почему Жилин наблюдает за жизнью жителей аула? Почему Дина помогает освободиться Жилину?).

После того, как дети подробно ознакомились с культурой Кавказа, проанализировали произведение, учитель предлагает классу приступить к самостоятельной работе: к заполнению культуроведческого словаря по следующим блокам *(словарно-фразеологическая работа):*

1. Историзмы (колодки, монисто, сафьянные башмачки, лоханка, аршин, «галунчиком обшит» и др.).
2. Архаизмы (вострый и др.).
3. Непонятные слова и выражения («выправил отпуск», «провожатые солдаты», «рассолодел», «под мышки да под лытки» и др.).

На этапе рефлексии подводятся итоги.

– Ребята, как вы считаете, как необходимо относиться к людям другой национальности?

*Я считаю, что к людям другой национальности нужно относиться уважительно, потому что все люди на Земле равны. Люди, которые нас окружают. Нужно в первую очередь видеть в человеке человека, ведь его характер определяется не цветом кожи, а воспитанием и образованием* (Света Р.).

*В нашем городе живет много разных национальностей, и у каждой есть свои особенности: традиции, обычаи, религия. Если рассмотреть каждый народ отдельно, можно найти множество интересных и познавательных фактов. По-моему, нужно уважать каждого человека независимо от его нации* (Саяна П.).

*Я думаю, что каждый из нас должен уважительно относиться к людям других национальностей, ведь то, где ты родился и, как тебя зовут, не имеет никакого значения, гораздо важнее то, что находится у человека внутри, его личные качества* (Вадим М).

– Что мешает людям жить в мире и дружбе?

*Мне кажется, что эгоизм становится причиной всех войн и вражды. Люди думают только о себе, не замечая никого вокруг. Например, немало конфликтов между государствами возникло из-за того, что правители не находили общего языка друг с другом, не шли на компромисс и затевали национальную вражду. Народ не должен участвовать в этом конфликте интересов двух людей, но он слушает того, кто им правит* (Ярослав Т.).

*А я считаю, что вражда между национальностями возникает из-за территории и богатства. Жадность порождает конфликт. Мы должны жить дружно и беречь друг друга, но вместо этого мы вредим друг другу* (Айаал С.).

– Что роднит всех людей, помогает преодолевать национальную вражду?

*Нас всех роднит то, что мы все люди. У нас у всех одинаковое количество ног и рук. У каждого народа есть свой язык и своя история, и друг о друге мы узнаем только благодаря нашей дружбе* (Оля Н.).

*Люди мира – одна большая семья, несмотря на то, какими разными бы мы не казались. Культура одного народа черпает что-то из другого, добавляя что-то свое и подстраивая под себя. Таким образом образуется единая нить, которая нас всех связывает* (Владислав Б.).

– Возможна ли дружба людей разных национальностей?

*Дружба людей разных национальностей возможна, и она есть, иначе не было бы всего того, чего человечество добилось на сегодня. Не было бы прогресса* (Амелия И.).

Тема «кавказского пленника» в русской литературе остаётся волнующе притягательной, мотив плена и побега всегда будет вызывать интерес у современных читателей. И чтобы избежать вражды к целому народу, необходимо на уроках литературы говорить о диалоге культур, взаимовыручке между людьми разных национальностей.

Таким образом, в заключение мы приходим к выводу о том, что анализ художественного текста, содержащего межкультурный компонент, способствует обогащению духовного мира учеников, развитию их способностей, художественных предпочтений, а конечном итоге – ценностному мироопределению.

Уроки, содержащие в себе межкультурный компонент, имеют огромное развивающее, воспитательное и обучающее значение. Имея большое разнообразие приёмов и форм проведения уроков при организации учебной деятельности, они положительно влияют на развитие уровня читательского интереса современных школьников, повышают мотивацию к осознанному выбору литературы для самостоятельного чтения, формируют моральные ценности, расширяют литературные знания и, главное, развивают у подрастающего поколения чувство толерантности и милосердия.

Библиографический список


1. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.* Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/
2. Багратион-Мухранели И.Л. Концепт кавказского пленника в русской литературе XX века. *Новое прошлое*. 2019; № 3: 178 – 201.
3. Муратов А.Ю. Использование проектного метода для формирования межкультурной компетенции. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2005. Available at: http://www,eidos.ru/joumal/2005/0523.htm
4. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
5. Плеханова М.В. Межкультурный компонент как основа формирования межкультурной компетенции при обучении иноязычному общению студентов технического вуза. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2007; № 7 (70): 62 – 67.
6. Корнеева Л.И. Межкультурная компетенция как условие успешной профессиональной деятельности российских менеджеров. *Вестник УГТУ-УПИ*. 2004; № 10: 54 – 61.
7. Кула Й. «Кавказский пленник» в традиции русской литературы. *TEXTUS*. 2014; № 14 (14): 350 – 360.


References


1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya.* Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/
2. Bagration-Muhraneli I.L. Koncept kavkazskogo plennika v russkoj literature XX veka. *Novoe proshloe*. 2019; № 3: 178 – 201.
3. Muratov A.Yu. Ispol'zovanie proektnogo metoda dlya formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii. *Internet-zhurnal «`Ejdos»*. 2005. Available at: http://www,eidos.ru/joumal/2005/0523.htm
4. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
5. Plehanova M.V. Mezhkul'turnyj komponent kak osnova formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii pri obuchenii inoyazychnomu obscheniyu studentov tehnicheskogo vuza. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2007; № 7 (70): 62 – 67.
6. Korneeva L.I. Mezhkul'turnaya kompetenciya kak uslovie uspeshnoj professional'noj deyatel'nosti rossijskih menedzherov. *Vestnik UGTU-UPI*. 2004; № 10: 54 – 61.
7. Kula J. «Kavkazskij plennik» v tradicii russkoj literatury. *TEXTUS*. 2014; № 14 (14): 350 – 360.


*Статья поступила в редакцию 26.10.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-43-45

***Odaeva E.S.**, postgraduate, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: diana.musaevna@mail.ru*

**THEORETICAL ASPECTS OF PEDAGOGICAL SUPPORT IN STUDENT' SELF-DEVELOPMENT.** The article deals with a problem of pedagogical support in self-development of adolescent students. The understanding of the basic concepts of the problem under study is analyzed from a philosophical, psychological and pedagogical point of view. The author identifies features of modern childhood, draws attention to the lack of differentiated attention to the conditions of self-development of the child's personality. It is emphasized that in order to meet the need for self-development of children, the help and support of an adult is needed. The article also presents and characterizes components of pedagogical support: meaningful, activity-based and effective, acting as an integral system. The author concludes that pedagogical support is a technologically provided system of pedagogical assistance in self-development, the goals of pedagogical support are filled with specific content, taking into account age characteristics.

*Key words:* **pedagogical support, self-development, technologies of pedagogical support.**

***Э.С. Одаева,*** *аспирант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: diana.musaevna@mail.ru*

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В САМОРАЗВИТИИ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматривается проблема педагогической поддержки в саморазвитии учащихся подросткового возраста. Анализируются основные понятия исследуемой проблемы с философской, психологической и педагогической точек зрения. Автором на основе анализа литературы обозначены особенности современного детства, обращается внимание на отсутствие дифференцированного внимания к условиям саморазвития личности ребенка. Подчеркивается, что для удовлетворения потребности в саморазвитии детей нужна помощь и поддержка взрослого. В статье также представлены и охарактеризованы компоненты педагогической поддержки: содержательный, деятельностный и результативный, действующие как целостная система. Автор делает вывод о том, что педагогическая поддержка является технологически обеспеченной системой педагогической помощи в саморазвитии, цели педагогической поддержки наполняются конкретным содержанием с учетом возрастных особенностей.

*Ключевые слова:* **педагогическая поддержка, саморазвитие, технологии педагогической поддержки.**

Актуальность данной проблемы заключается в том, что в документах, регулирующих сферу образования, подчеркнута важность учета интересов, способностей и потребностей детей, их саморазвития (Закон «Об образовании в РФ», Стратегия развития воспитания в РФ, Концепция духовно-нравственного воспитания и развития, Федеральный государственный образовательный стандарт и др.). Таким образом, решение обозначенной проблемы по педагогической поддержке саморазвития учащихся выступает одной из актуальных задач современной педагогической науки.

Цель данной статьи – теоретическое обоснование сущности педагогической поддержки в саморазвитии учащихся, ее компонентов, функций и технологий.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть понятия «педагогическая поддержка», выделить сущностные характеристики данного педагогического феномена; определить, какие противоречия и риски сследует учитывать в организации педагогической поддержки в процессе саморазвития подростков.

Методы исследования: анализ философской, психологической и педагогической литературы, обобщение.

Идеи саморазвития человека представлены в философской литературе как деятельностно-практические изменения человеком самого себя [1–12].

В исследованиях по психологии саморазвитие рассматривается как становление самосознания [1 и др.], как способность личности самостоятельно решать задачи, направленные на самоизменение.

В педагогике саморазвитие определяется как предмет специально организованного процесса интериоризации личностью общечеловеческих ценностей (В.А. Сластенин).

В Концепции духовно-нравственного воспитания поддержка рассматривается как нравственно ориентированное влияние педагога, которое выражается в помощи поиска решения, выбора, самостоятельного действия ребенка; мотивирование на саморазвитие и становление ребенка как создателя личной жизни. В динамично развивающемся обществе человек постоянно стоит перед необходимостью выбора, оценки своих потребностей, мотивов, целей и возможностей их достижения.

Для эффективного решения жизненных задач необходимо обладать развитыми субъектными качествами, сформированной способностью к саморазвитию. Каждый возрастной этап обладает своим особым, присущим только ему содержанием, вносит значительный вклад в становление способности к саморазвитию.

Как подчеркивает Д.И. Фельдштейн, ситуация современного детства соотнесена с уровнем саморазвития ребенка, который старается найти решение встающих перед ним задач, среди которых учебные, творческие и проблемы взаимодействия [9]. В статье «Современное Детство как социокультурный и психологический феномен» он отмечает, что современные дети более динамичны, чем традиционно оценивают их старшие по возрасту, ведя поиск устойчивых закономерностей.

Следует отметить, что два-три десятилетия назад ребенок развивался в условиях малого социума – семьи, класса, ближайшего окружения, а сегодня он находится в принципиально новой ситуации. С дошкольного, младшего школьного возрастов он находится в огромном развернутом социальном и новом знаниевом пространстве, где на его сознание буквально давит хаотичный поток информации, идущей, прежде всего, из телевизора, Интернета, перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей. При этом все это происходит в обстановке резко изменившейся системы отношений не только между взрослыми и детьми, но и между взрослыми, включая отношения между родителями, понимания ими ценностей, а главное – в обстановке потери ими ответственности за детей, приводящей к психическому напряжению последних [9].

В статье также подчеркивается, что это связано и с тем, что в нашем взрослом мире реально не выработан подход к детству как к субъекту взаимоотношений, поэтому отсутствует дифференцированное учитывание характера ребенка, условий его социального созревания. В частности, это проявляется в том, что взросление, самостоятельность, общественная ценность растущего человека не подчеркивается, не фиксируется, атрибутивно не обозначается [9]. Д.И. Фельдштейн также делает вывод о том, что современный ребенок, с одной стороны, имеет тенденции к саморазвитию, с другой стороны, тенденции к социальным рискам.

Саморазвитие человека происходит в любом возрасте. А цели педагогической поддержки наполняются конкретным содержанием с учетом возрастных особенностей. Анализ теории и практики показал, что в современных условиях при организации педагогической поддержки процесса саморазвития подростков должны учитывать противоречия и риски, которые присущи подростковому периоду.

Современные подростки отличаются увлечениями, вкусами, способами самовыражения, которые не соответствуют общепринятым нормам поведения. В подростковом возрасте проявляется потребность в самовыражении и в идентификации себя с ровесниками и др. Изменения, которые произошли в нашем обществе, в мире в целом, в условиях жизни подростков существенно влияют на их поведение, которое характеризуется противоречивостью. Многие исследователи подчеркивают, что наряду с их нежеланием участвовать в коллективной деятельности, уклонением от школьных обязанностей, пренебрежением к интересам группы, сложными отношениями с педагогами, родителями, сверстниками они стремятся к общению, участию в общественно полезной деятельности для самореализации.

Исследователи особенностей подросткового возраста считают, что противоречивость поведения подростков можно объяснить противоречиями, связанными с особенностями их социализации (А.В. Мудрик). В связи с этим основное внимание в воспитательной деятельности педагога, который работает с подростками, должно быть направлено на создание благоприятных педагогических условий для утверждения подростка себя как личности в системе человеческих отношений, свойственных миру взрослых (П.В. Степанов) [8]. Это связано с самостоятельным определением своей позиции, с обретением независимости во мнениях, суждениях, поступках; с участием в общественно полезной деятельности; переживанием чувства собственной социальной значимости.

Следует отметить, что процесс утверждения подростком себя как личности тесно связан с процессами самопознания (проявление интереса к своим взглядам, отношениям, поступкам, определения своих потенциальных возможностей); самореализации (раскрытие своих возможностей и личностных качеств); самоидентификации (определение своей принадлежности к тем или иным социальным группам). Анализ исследований показывает, что реализация этих потребностей во многом будет зависеть от той среды, которая окружает ребенка, той общности, с которой идентифицирует себя подросток; от той деятельности, в которую он включен. Все это образует определенное пространство самоутверждения и саморазвития.

Таким пространством может быть спортивная секция, студия, кружок, школа, семья, микрорайон, класс и др. Это пространство, как подчеркивает П.В.Степанов, должно удовлетворять насущным возрастным потребностям подростка и быть благоприятным для его личностного развития [8]. Взрослым надо поддержать его природное любопытство, стремление к независимости, самостоятельной ответственности, потребность проявить себя среди других. Анализ исследований показывает, что особая роль в этом процессе принадлежит подростковому возрасту. Потребность в саморазвитии является характерной чертой подростков. Однако для удовлетворения этой потребности они не владеют средствами ее реализации, и в этом им нужна помощь и поддержка взрослого. Проблема в организации педагогической поддержки в саморазвитии учащихся подросткового возраста рассматривается в трудах Е.В. Бондаревской, О.С. Газмана, А.Н. Ивлевой, В.В. Серикова, Е.А. Ямбурга и др. Они считают педагогическую поддержку в саморазвитии учащихся способом личностно развивающего взаимодействия. О.С. Газман, который впервые в своих исследованиях рассмотрел идею педагогической поддержки учащихся, определяет ее как совместный поиск путей решения проблем ребенка [4]. Его ученики и последователи уточнили некоторые его идеи, отмечая, что педагогическая поддержка не противопоставляется воспитанию; она рассматривается как принцип личностно ориентированной системы воспитания, как педагогическая технология, направленная на содействие самоопределению, саморазвитию и самовыражению личности ребенка.

В своих исследованиях М.И. Рожков рассматривает педагогическую поддержку в саморазвитии учащихся как систему корректирующих влияний, направ-

ленных на стимулирование инициативы в выборе ими оптимальных решений по выходу из проблемных ситуаций и создание условий для осмысления своего потенциала в самосовершенствовании [7]. Он подчеркивает также, что педагогическую поддержку можно понимать как воспитание – взаимодействие. Это, с одной стороны, деятельность педагогов, родителей и других субъектов, осуществляющих педагогическое сопровождение детей, с другой, деятельность воспитанников, направленная на саморазвитие. При этом обе стороны реализуют субъектную позицию.

Технология педагогической поддержки рассматривается как целенаправленная система педагогических действий, которые обеспечивают становление у учащегося мотивационного и операционального компонентов сознательного подхода к саморазвитию. Технология педагогической поддержки имеет цели, идеи, содержательный, деятельностный и результативный компоненты, действующие как целостная система. Целями педагогической поддержки в процессе саморазвития подростков являются актуализация у учащихся потребности в самопознании, содействие в обнаружении и осмыслении проблем, с которыми они сталкиваются в жизни, в учебной деятельности; помощь учащимся в осознании цели саморазвития, способов самопознания и саморегуляции.

Деятельность педагога по педагогической поддержке учащихся в саморазвитии состоит из следующих компонентов: определение педагогом субъективного потенциала ребенка; ориентирование ребенка на раскрытие собственных интересов; помощь ребенку в поисках смысла и ценностей в значимых для него интересах; поддержка в самоопределении, самореализации; организация рефлексии [5]. Педагогическая поддержка в саморазвитии подростков выполняет мотивационную, технологическую, защитную функции. Следует отметить, что мотивационная функция выражается в учете интереса подростков, в усилении информационного и деятельностного пространства, актуализации потребности в саморазвитии, увеличении возможностей самостоятельного выбора способов в саморазвитии. Создание различных видов деятельности, ситуаций, расширение круга общения и рефлексия являются составляющими технологической функции.

Например, опыт работы в школе показывает, что формами организации педагогической работы по педагогической поддержке в саморазвитии подростков могут быть кружки, студии, спортивные секции. Так, например, литературная студия собирает любителей поэзии, прозы. Здесь дети могут самовыражаться, написав рассказ, сказку, сочинив стихотворение. Подростки, которые занимаются в студии, могут издавать литературную газету, где отражены результаты их творчества, участвовать в различных конкурсах регионального и всероссийского уровней. Тем самым в студийной деятельности учащиеся подросткового возраста учатся общаться, раскрывают возможности адекватной самоактуализации. Защитная функция выражается в правильной организации и использовании методов, средств, способов помощи ребенку.

Таким образом, проведенный анализ научной литературы позволил нам заключить, что педагогическая поддержка является технологически обеспеченной системой педагогической помощи в саморазвитии учащимся.

Научная новизна статьи определяется выявлением основных форм проявления социальной активности подростков в учебной и внеучебной деятельности.

Теоретическая значимость статьи заключается в расширении педагогического знания об особенностях педагогической поддержки в процессе саморазвития учащихся подросткового возраста.

Практическая значимость состоит в определении рисков и противоречий в саморазвитии подростков, которые следует учитывать педагогам при организации педагогической поддержки этого процесса.

Библиографический список


1. Аксиньева М.А. Организация педагогической поддержки старшеклассникам в среднем профессиональном образовательном учреждении. *Гуманистические и социально-экономические науки*. Спецвыпуск. Педагогика. Ростов-на-Дону, 2006; № 4.
2. Аракчеева С.А. *Педагогическое сопровождение формирования готовности подростков к саморазвитию*. Available at: //https:ciberleninka/ru
3. Братусь Б.С. *Аномалия личности*. Москва, 1990.
4. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей. *Народное образование*. 1998; № 6: 108 – 111.
5. Иванова И.В. Педагогическая поддержка как современная образовательная практика. *Педагогическое образование в России*. 2015; № 12: 108 – 112.
6. Михайлова Н.Н., Юсфина С.М. Тактика педагогической поддержки. *Новые ценности образования*. 2005; № 5.
7. Рожков М.И. Экзистенциальный подход к социально-педагогическому сопровождению детей. *Ярославский педагогический вестник*. 2013; Т. 2: 23 – 27.
8. Степанов П.В. *Воспитательная деятельность педагога*: методические рекомендации. Москва, 2019.
9. Фельдштейн Д.И. Современное детство как социокультурный и психологический феномен. *Вестник Герценовского университета*. 2012; № 1: 20 – 29.
10. Торхова А.В., Царик И.А. *Педагогическая поддержка саморазвития учащихся*. Минск, 2016.
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. Aksin'eva M.A. Organizaciya pedagogicheskoj podderzhki starsheklassnikam v srednem professional'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii. *Gumanisticheskie i social'no-`ekonomicheskie nauki*. Specvypusk. Pedagogika. Rostov-na-Donu, 2006; № 4.
2. Arakcheeva S.A. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie formirovaniya gotovnosti podrostkov k samorazvitiyu*. Available at: //https:ciberleninka/ru
3. Bratus' B.S. *Anomaliya lichnosti*. Moskva, 1990.
4. Gazman O.S. Vospitanie i pedagogicheskaya podderzhka detej. *Narodnoe obrazovanie*. 1998; № 6: 108 – 111.
5. Ivanova I.V. Pedagogicheskaya podderzhka kak sovremennaya obrazovatel'naya praktika. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015; № 12: 108 – 112.
6. Mihajlova N.N., Yusfina S.M. Taktika pedagogicheskoj podderzhki. *Novye cennosti obrazovaniya*. 2005; № 5.
7. Rozhkov M.I. `Ekzistencial'nyj podhod k social'no-pedagogicheskomu soprovozhdeniyu detej. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2013; T. 2: 23 – 27.
8. Stepanov P.V. *Vospitatel'naya deyatel'nost' pedagoga*: metodicheskie rekomendacii. Moskva, 2019.
9. Fel'dshtejn D.I. Sovremennoe detstvo kak sociokul'turnyj i psihologicheskij fenomen. *Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2012; № 1: 20 – 29.
10. Torhova A.V., Carik I.A. *Pedagogicheskaya podderzhka samorazvitiya uchaschihsya*. Minsk, 2016.
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 11.10.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-45-48

***Shapovalov V.K.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Professor of Department of Pedagogy, Methodology and Technology of Education, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: shapovalov.v.k@gmail.com*
***Igropulo I.F.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), leading researcher, Department of Pedagogy, Methodology and Technology of Education, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: igropulo@mail.ru*
***Arutiunian M.M.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Methodology and Technology of Education, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: m.arutiunian@gmail.com*

**INFRASTRUCTURE OF SOCIAL AND ENTREPRENEURIAL EDUCATION AT A UNIVERSITY: ETHNOREGIONAL CONTEXT.** The article is dedicated to the analysis of the role of social entrepreneurship and social-entrepreneurship education in the North Caucasus. The authors consider the role of the North Caucasus Federal University in the regional entrepreneurial ecosystem, taking into account the ethno-regional context. Special attention is paid to the substantiation of the university's infrastructure for the systematic development of socio-entrepreneurial education. The novelty and prognosticality of the results obtained lies in the substantiation and characterization of an interconnected set of conceptual-strategic, organizational-prognostic, content-technological and personnel-methodological blocks of the infrastructure of social and entrepreneurial education, ensuring the integration of the necessary resources for the development of social entrepreneurship in the North Caucasus.

*Key words:* **social entrepreneurship, social-entrepreneurial education, educational programs, infrastructure, entrepreneurial competencies, ethnoregional features.**

***В.К. Шаповалов**, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь,*
*E-mail: shapovalov.v.k@gmail.com*
***И.Ф. Игропуло,** д-р пед. наук, проф., ведущ. науч. сотр., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь,*
*E-mail: igropulo@mail.ru*
***М.М. Арутюнян,** канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь,*
*E-mail: m.arutiunian@gmail.com*

# ИНФРАСТРУКТУРА СОЦИАЛЬНО-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ: ЭТНОРЕГИОНАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ

Статья посвящена анализу роли социального предпринимательства и социально-предпринимательского образования на Северном Кавказе. Авторы рассматривают роль Северо-Кавказского федерального университета в региональной предпринимательской экосистеме с учетом этнорегионального контекста. Особое внимание уделено обоснованию вузовской инфраструктуры для системного развития социального предпринимательского образования. Новизна и прогностичность полученных результатов заключается в обосновании и характеристике взаимосвязанной совокупности концептуально-стратегического, организационно-прогностического, содержательно-технологического и кадрово-методического блоков инфраструктуры социально-предпринимательского образования, обеспечивающих интеграцию необходимых ресурсов для развития социального предпринимательства на Северном Кавказе.

*Ключевые слова:* **социальное предпринимательство, социально предпринимательское образование, образовательные программы, инфраструктура, предпринимательские компетенции, этнорегиональные особенности.**

***Работа выполнена в рамках проекта РФФИ 19-013-00551 «Этнокультурные детерминанты становления и развития экосистемы социально ориентированного предпринимательского образования на Северном Кавказе в условиях глобальных и региональных вызовов»***

Актуальность исследования определяется возрастанием роли социального предпринимательства как научно-практического феномена, фактора успешного преодоления локальных социальных проблем, обусловленных этнорегиональными особенностями Северного Кавказа. Исследователи отмечают ряд специфических особенностей, детерминирующих объективную необходимость развития социально-предпринимательских инициатив как фактора снижения молодежной безработицы в регионе, уменьшения оттока из республик рабочей силы, появления новых рабочих мест и повышения предпринимательской активности молодежи в решении социальных проблем местного сообщества. Совокупность вышеперечисленных факторов может существенно снизить в регионе социальные риски, опасность этнических конфликтов и религиозного экстремизма [1].

Цель статьи – выявление и характеристика основных блоков инфраструктуры социально-предпринимательского образования в университете.

Для достижения данной цели предполагается решение следующих исследовательских задач:

– анализ потенциала социального предпринимательства в решении социальных проблем на Северном Кавказе;

– характеристика роли Северо-Кавказского федерального университета в развитии социального предпринимательства и социально-предпринимательского образования в регионе;

– обоснование значения инфраструктурного обеспечения в развитии социально-предпринимательского образования в регионе;

– характеристика основных блоков инфраструктуры социально-предпринимательского образования.

Методы исследования. Для решения исследовательских задач использовались методы анализа научной литературы, посвященные характеристике социального предпринимательства как научно-практического феномена, особенностям его развития на Северном Кавказе, изучению теории и практики реализации образовательных программ по социальному предпринимательству. Методы сравнения и обобщения результатов научных исследований и накопленного эмпирического опыта позволили выявить основные блоки инфраструктуры социально-предпринимательского образования в этнорегиональном контексте Северного Кавказа.

Северо-Кавказский федеральный университет (СКФУ) в контексте «третьей миссии» университетов [2] выступает как научно-методический и экспертно-консультативный центр инновационного, технологического и социального развития Северо-Кавказского федерального округа.

Северо-Кавказский федеральный округ, созданный в 2010 году, по уровню социально-экономического развития существенно отстает от других российских регионов. Высокий уровень безработицы, в том числе молодежной, накапливающиеся социальные проблемы, сохраняющийся риск социального напряжения детерминируют объективную необходимость активного и целенаправленного развития социального предпринимательства как фактора системных социальных изменений.

В 2021 году СКФУ выступил с инициативой создания Консорциума вузов Северного Кавказа «Человеческий капитал и новая экономика для полиэтничных регионов», основными задачами которого являются:

– экспертно-аналитическое сопровождение социально-экономических проектов и программ;

– научно-инновационное обеспечение социально-экономического регионального развития;

– использование потенциала поликультурности как ресурса обеспечения стабильности и снижения социального напряжения в регионе.

Среди многих аспектов «третьей миссии» современных университетов эксперты выделяют их вклад в интенсификацию развития социального предпринимательства, в том числе в студенческой и молодежной среде. Для решения этой задачи необходимо создание системы условий, способствующих:

– формированию у студентов предпринимательских компетенций;

– развитию инновационного стиля мышления, креативности, гибкости, способности молодежи к генерации нестандартных идей для успешного решения локальных социальных проблем;

– мотивации предпринимательской активности и инициативности молодежи региона [3; 4].

Ряд авторов [5] подчеркивают особую роль университетских образовательных программ в формировании намерений студентов заниматься бизнесом, в развитии у них готовности к организационным инновациям на основе создания в вузе системы специальных социальных и культурных норм, поддерживающих инициативу, предпринимательский дух, креативность. Эксперты отмечают крайне низкую вовлеченность жителей российских регионов в программы предпринимательского образования, причем самые низкие показатели реализации образовательных предпринимательских программ наблюдаются как раз в тех регионах, в которых социальные проблемы характеризуются особой остротой.

Ученые СКФУ выполнили ряд исследований, посвященных сравнительному анализу и педагогическому потенциалу формального и неформального образования в подготовке социальных предпринимателей [6]; основным направлениям подготовки будущих экономистов к социальному предпринимательству на основе использования современных форм и методов обучения [7]; обоснованию педагогических характеристик экосистемы социально-предпринимательского образования как целостной совокупности структурно-функциональных компонентов, взаимосвязь между которыми определяется целями формирования и непрерывного обновления компетенций субъектов социального предпринимательства на основе ценностей их горизонтально-сетевого взаимодействия в открытой образовательной среде [8].

Объективная потребность в интенсификации развития социально-предпринимательского образования на Северном Кавказе детерминирует поиск новых организационно-управленческих решений и эффективных средств. Мы полагаем, что особая роль принадлежит развитию инфраструктуры социально-предпринимательского образования с учетом этнорегиональных особенностей.

Исследователи рассматривают инфраструктурное обеспечение образовательной сферы как «… комплекс взаимосвязанных элементов образовательной сферы, обеспечивающих основу функционирования и развития образовательной сферы, а также повышения ее привлекательности» [9, с. 52]. К компонентам инфраструктурного обеспечения относится, в том числе, кадровая и PR-инфраструктура или маркетинговая инфраструктура, которые в своей совокупности способствуют продвижению образовательных организаций.

В контексте нашего исследования заслуживает внимания понятие инфраструктурной поддержки предпринимательства, в структуру которого входят исследовательские центры; консалтинговые центры; учебно-научно-производственные объединения; научные и учебные центры; технопарки; центры транс-

Таблица 1

Содержательные блоки инфраструктуры социально-предпринимательского образования в университете

| Инфраструктурные блоки социально-предпринимательского образования | Основные задачи и направления деятельности | Результаты |
|---|---|---|
| Концептуально-стратегический | – междисциплинарный анализ социального предпринимательства и социально-предпринимательского образования;<br>– обоснование концептуальных идей социально-предпринимательского образования с учетом этнорегиональных особенностей Северного Кавказа;<br>– включение вопросов социально-предпринимательского образования молодежи в стратегические документы трансформации университета в научно-аналитический и экспертно-консультативный центр в региональной предпринимательской экосистеме | Научные обзоры, научные публикации.<br>Создание в университете научно-экспертного совета по направлению «Социальное предпринимательство».<br>Организация и проведение Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Университетские образовательные программы как ресурс развития социального предпринимательства в регионе» |
| Организационно-прогностический | – создание в университете организационных структур, реализующих перспективные направления развития социального предпринимательства с учетом прогноза модернизации социально-экономической сферы на Северном Кавказе;<br>– формирование в университете образовательного пространства, стимулирующего развитие предпринимательского мышления, предприимчивости, креативности студентов;<br>– разработка системы менторской поддержки студенческих предпринимательских проектов и программ на основе социального партнерства с представителями социального бизнеса и регионального предпринимательского сообщества | Создание Северо-Кавказского инкубатора социального предпринимательства.<br><br>Организация и проведение ежегодной Международной летней Северо-Кавказской школы социального предпринимательства и социальных инноваций.<br><br>Организация для школьников и студентов Школы социального предпринимательства СКФУ<br><br>Организация ежегодного конкурса студенческих социальных бизнес-идей «Бизнес для всех».<br><br>Подготовка студентов к участию во всероссийском конкурсе на лучший студенческий кейс по социальному предпринимательству |
| Содержательно-технологический | – реализация основных и дополнительных образовательных программ в области социального предпринимательства;<br>– новые направления интеграции формального и неформального предпринимательского образования в региональной инновационной экосистеме с учетом накопленного в регионах Северного Кавказа опыта развития социального предпринимательства;<br>– разработка и апробация деятельностных образовательных практик по формированию и развитию предпринимательских компетенций молодежи | Дисциплины социально-предпринимательского профиля в рамках основных образовательных программ высшего образования.<br><br>Программы неформального социально-предпринимательского образования молодежи |
| Кадрово-методический | – мотивация преподавателей вуза к включению в совместные со студентами социально ориентированные предпринимательские проекты и программы;<br>– подготовка преподавателей вуза к развитию предпринимательских компетенций студентов;<br>– научно-методическое обобщение лучших образовательных практик развития компетенций студентов в области социального предпринимательства;<br>– организация экспертной оценки эффективности основных и дополнительных образовательных программ по развитию предпринимательских компетенций обучающихся в области социального предпринимательства | Методика экспертизы и оценки программ социально-предпринимательского образования молодежи.<br><br>Программы повышения квалификации преподавателей вуза по развитию предпринимательских компетенций студентов.<br><br>Банк лучших образовательных практик по развитию предпринимательских компетенций студентов |

фера технологий и др. [10]. А.Н. Палагина справедливо отмечает, что в разных регионах система инфраструктурной поддержки предпринимательства очень сильно дифференцирована по формам и направлениям и чаще всего носит фрагментарный характер.

Государственная значимость инфраструктурной поддержки предпринимательства отражена в российском законодательстве, определяющем сущность «инновационной инфраструктуры» как «совокупности организаций, способствующих реализации инновационных проектов, включая предоставление управленческих, материально-технических, финансовых, информационных, кадровых, консультационных и организационных услуг» [11].

В исследовании И.Г. Дежиной выделено пять основных видов инновационной инфраструктуры, к которым она относит информационную, экспертно-консалтинговую, финансовую, производственно-технологическую (или материальную) и кадровую. Считаем исчерпывающей данную классификацию, которая отражает системный подход к поддержке инновационной деятельности, ориентированной на производство новых продуктов и услуг [12]. В то же время С.А. Пардасян, В.К. Потемкина уделяют особое внимание информационной инфраструктуре и инфраструктуре организационной поддержки [13].

Нам импонирует позиция Т.Ф. Палей, которая считает, что современным вузам следует уделять особое внимание созданию специальных условий, обеспечивающих инфраструктурные возможности для развития предпринимательства в регионах [14]. К таким условиям она обоснованно относит, прежде всего, технологические возможности университетов (библиотеки, учебные аудитории) для проведения семинаров и конференций, оказания широкого перечня информационно-консультационных услуг.

Анализ и обобщение результатов выполненных исследований и накопленного в СКФУ эмпирического опыта позволяет выделить основные содержательные блоки в инфраструктуре социально-предпринимательского образования в университете, представленные в обобщённом виде в табл. 1.

Развитие социально-предпринимательского образования на Северном Кавказе выступает важнейшим условием системной подготовки молодежи к активному и осознанному участию в решении локальных социальных проблем, развития

их предпринимательских компетенций, инновационного стиля мышления, открытости новым идеям на основе сохранения традиционных этнонациональных традиций и ценностей.

Научная новизна полученных результатов заключается в выявлении структуры инфраструктурной поддержки социально-предпринимательского образования в университете. Инфраструктура социально-предпринимательского образования в университете рассматривается нами как взаимосвязанная совокупность концептуально-стратегического, организационно-прогностического, содержательно-технологического и кадрово-методического блоков, обеспечивающих интеграцию необходимых ресурсов для развития социального предпринимательства на Северном Кавказе с учетом этнорегиональных особенностей республик.

Теоретическая значимость состоит в систематизации педагогического знания о социально-предпринимательском образовании, его целевой ориентации, практико-ориентированном характере, деятельностном способе освоения содержания и развитии предпринимательских компетенций как условии личностно-профессиональной самореализации молодежи.

Практическая значимость полученных результатов определяется возможностью их использования в проектировании вузовских систем инфраструктурной поддержки и развития социально-предпринимательского образования.

Обобщение полученных результатов позволяет сформулировать следующие основные выводы.

1. Северо-Кавказский федеральный университет выступает экспертно-аналитическим центром развития социального предпринимательства на Северном Кавказе, обеспечивая необходимую инфраструктурную поддержку социально-предпринимательского образования с учетом этнорегиональных особенностей.

2. Научное обоснование содержания и технологий социально-предпринимательского образования выступает важнейшим условием развития социального предпринимательства в республиках Северного Кавказа как фактор предупреждения и минимизации острых социальных проблем, закрепления молодежи в различных сферах деятельности и их личностно-профессиональной самореализации.

3. Инфраструктура социально-предпринимательского образования в университете включает взаимосвязанную совокупность концептуально-стратегического, организационно-прогностического, содержательно-технологического и кадрово-методического блоков, обеспечивающих интеграцию ресурсов вуза различного характера по включению студентов и молодежи в овладение эффективными моделями предпринимательского поведения.

4. Перспективы дальнейших исследований включают:

– обоснование оптимальных педагогических условий разработки и реализации цифровых образовательных ресурсов в области образовательных программ по социальному предпринимательству;

– научно-методическое обобщение опыта реализации образовательных программ по социальному предпринимательству в республиках Северного Кавказа;

– разработку критериев и диагностического инструментария для экспертизы инфраструктуры социально-предпринимательского образования на уровне вуза и региона.

Библиографический список


1. Гарунова Н.Н. Социальные проблемы как одна из причин радикализации молодежи на Северном Кавказе. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2014; Выпуск 61, № 22 (351): 132 – 136.
2. Головко Н.В., Зиневич О.В., Рузанкина Е.А. Третья миссия университета и модель многопользовательского управления для регионального развития. *Сравнительная политика*. 2018; № 9 (1): 5 – 17.
3. Ливенцова Е.Ю., Малкова И.Ю. Развитие социально-предпринимательской компетентности обучающихся в образовательном пространстве университета. *Вестник Томского государственного университета*. 2017; № 425: 187 – 190.
4. Плужник И.Л., Ильницкая Т.О., Луччи Ф. Предпринимателями рождаются или становятся? Эффективные академические модели обучения предпринимательству студентов вузов. *Образование и наука*. 2018; Т. 20, № 5: 56 – 78.
5. Духон А.Б., Зиньковский К.В., Образцова О.И., Чепуренко А.Ю. Влияние программ предпринимательского образования на развитие малого бизнеса в России: опыт эмпирического анализа в региональном контексте. *Вопросы образования*. 2018; № 2: 139 – 172.
6. Шаповалов В.К., Игропуло И.Ф., Арутюнян М.М. Подготовка молодежи Северного Кавказа к социальному предпринимательству в условиях формального и неформального образования. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2019; № 9 (142): 17 – 20.
7. Клушина Н.П., Рощупкина В.В. Актуальность подготовки студентов к социальному предпринимательству. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 4 (89): 142 – 144.
8. Игропуло И.Ф., Шаповалов В.К., Арутюнян М.М., Минкина О.В. Педагогические характеристики экосистемы социально-предпринимательского образования. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2019; № 3 (72): 133 – 144.
9. Морозова И.А., Волков С.К., Мысин М.Н. Развитие инфраструктуры сферы образования и возможности применения инструментов государственно-частного партнерства. *Научные ведомости*. Серия: История. Политология, Экономика. Информатика. 2014; Выпуск 31-1, № 15 (186): 48 – 57.
10. Палагина А.Н. Адаптивная инфраструктура поддержки МСП как элемент формирования государственной политики в сфере малого и среднего предпринимательства. *Вестник ЮРГТУ*. 2014; № 1: 70 – 77.
11. *О науке и государственной научно-технической политике*. Федеральный закон от 23.08.1996 № 127-ФЗ (ред. от 02.11.2013). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11507/
12. Дежина И.Г., Салтыков Б.Г. *Механизмы стимулирования коммерциализации исследований и разработок*. Москва: ИЭПП, 2004.
13. Пардасян С.А., Потемкин В.К. *Инновационная деятельность: организация, технологии, проектирование*. Санкт-Петербург: ИРЭ РАН, 2001.
14. Палей Т.Ф. Система управления университетом, направленная на инфраструктурное обеспечение предпринимательства в регионе. *Управление экономическими системами: электронный научный журнал*. 2012; № 46 (10): 1 – 34.


References


1. Garunova N.N. Social'nye problemy kak odna iz prichin radikalizacii molodezhi na Severnom Kavkaze. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; Vypusk 61, № 22 (351): 132 – 136.
2. Golovko N.V., Zinevich O.V., Ruzankina E.A. Tret'ya missiya universiteta i model' mnogopol'zovatel'skogo upravleniya dlya regional'nogo razvitiya. *Sravnitel'naya politika*. 2018; № 9 (1): 5 – 17.
3. Livencova E.Yu., Malkova I.Yu. Razvitie social'no-predprinimatel'skoj kompetentnosti obuchayuschihsya v obrazovatel'nom prostranstve universiteta. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; № 425: 187 – 190.
4. Pluzhnik I.L., Il'nickaya T.O., Luchchi F. Predprinimatelyami rozhdayutsya ili stanovyatsya? `Effektivnye akademicheskie modeli obucheniya predprinimatel'stvu studentov vuzov. *Obrazovanie i nauka*. 2018; T. 20, № 5: 56 – 78.
5. Duhon A.B., Zin'kovskij K.V., Obrazcova O.I., Chepurenko A.Yu. Vliyanie programm predprinimatel'skogo obrazovaniya na razvitie malogo biznesa v Rossii: opyt `empiricheskogo analiza v regional'nom kontekste. *Voprosy obrazovaniya*. 2018; № 2: 139 – 172.
6. Shapovalov V.K., Igropulo I.F., Arutyunyan M.M. Podgotovka molodezhi Severnogo Kavkaza k social'nomu predprinimatel'stvu v usloviyah formal'nogo i neformal'nogo obrazovaniya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019; № 9 (142): 17 – 20.
7. Klushina N.P., Roschupkina V.V. Aktual'nost' podgotovki studentov k social'nomu predprinimatel'stvu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 4 (89): 142 – 144.
8. Igropulo I.F., Shapovalov V.K., Arutyunyan M.M., Minkina O.V. Pedagogicheskie harakteristiki `ekosistemy social'no-predprinimatel'skogo obrazovaniya. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2019; № 3 (72): 133 – 144.
9. Morozova I.A., Volkov S.K., Mysin M.N. Razvitie infrastruktury sfery obrazovaniya i vozmozhnosti primeneniya instrumentov gosudarstvenno-chastnogo partnerstva. *Nauchnye vedomosti*. Seriya: Istoriya. Politologiya, `Ekonomika. Informatika. 2014; Vypusk 31-1, № 15 (186): 48 – 57.
10. Palagina A.N. Adaptivnaya infrastruktura podderzhki MSP kak `element formirovaniya gosudarstvennoj politiki v sfere malogo i srednego predprinimatel'stva. *Vestnik YuRGTU*. 2014; № 1: 70 – 77.
11. *O nauke i gosudarstvennoj nauchno-tehnicheskoj politike*. Federal'nyj zakon ot 23.08.1996 № 127-FZ (red. ot 02.11.2013). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11507/
12. Dezhina I.G., Saltykov B.G. *Mehanizmy stimulirovaniya kommercializacii issledovanij i razrabotok*. Moskva: I`EPP, 2004.
13. Pardasyan S.A., Potemkin V.K. *Innovacionnaya deyatel'nost': organizaciya, tehnologii, proektirovanie*. Sankt-Peterburg: IR`E RAN, 2001.
14. Palej T.F. Sistema upravleniya universitetom, napravlennaya na infrastrukturnoe obespechenie predprinimatel'stva v regione. *Upravlenie `ekonomicheskimi sistemami: `elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2012; № 46 (10): 1 – 34.


*Статья поступила в редакцию 01.11.21*

УДК 351.74:351.753.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-49-51

***Semenov V.V.,*** *Cand. of Sciences (Engineering), Colonel of Police, senior lecturer, Department of Fire and Technical Training, Barnaul legal institute of MIA of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: 1972sem@mail.ru*
***Medvedev I.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Colonel of Police, senior lecturer, Department of Fire and Technical Training, Barnaul legal institute of MIA of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: 1972sem@mail.ru*
***Andrianov A.S.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Police Lieutenant Colonel, senior teacher, Department of Fire and Technical Training, Barnaul legal institute of MIA of Russia, (Barnaul, Russia), E-mail: 1972sem@mail.ru*

**MODERN DIRECTIONS OF FIRE TRAINING WITH THE USE OF FORMS AND METHODS OF TRAINING CHARACTERISTIC OF THE CONDITIONS OF THE CORONAVIRUS PANDEMIC.** The need to change the system of vocational education is determined by changes in the structure of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, the requirements for the content of fire training, the regulatory legal basis for its study, organizational and staff changes. It is assumed that all this serves as the basis for the predicted positive changes in the structure of quantitative and qualitative indicators of the use of firearms in practical units; as well as strengthening the role of distance education technologies in the implementation of the goals and objectives of fire training in the context of the need to use distance education technologies caused by the COVID-19 coronavirus pandemic. The purpose of this study is to analyze the main directions of fire training for compliance with the requirements of the practice of using firearms by police officers. The objectives of the study include: the study of the regulatory legal framework for fire training; the use of forms, methods and means of training in the conditions of the COVID-19 coronavirus pandemic. Advanced training of the teaching staff of the departments of fire training in conditions of the use of modern computer tools and technologies that allow to realize the goals and objectives of fire training is the most important task of the educational process of professional universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Improvement of the material and technical base of fire training: modern shooting facilities, technical means of training, educational technologies, newly adopted types of weapons in the internal affairs bodies are indispensable conditions for the implementation of the goals and objectives of fire training. The scientific novelty of the study consists in determining the compliance of the fire training system with the requirements of the conditions for the use of firearms by police officers in practice.

*Key words:* **state of fire training, handling of weapons, use of firearms, stages of training in fire training, state of professional training, regulatory legal framework of fire training, remote educational technologies.**

***В.В. Семёнов,*** *канд. техн. наук, доц., юридический институт МВД РФ, г. Барнаул, E-mail: 1972sem@mail.ru*
***И.В. Медведев,*** *канд. пед. наук, доц., юридический институт МВД РФ, г. Барнаул, E-mail: 1972sem@mail.ru*
***А.С. Андрианов,*** *канд. пед. наук, ст. преп., юридический институт МВД РФ, г. Барнаул, E-mail: 1972sem@mail.ru*

# СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ, ХАРАКТЕРНЫХ ДЛЯ УСЛОВИЙ ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА

Необходимость изменения системы профессионального образования детерминирована изменениями структуры Министерства внутренних дел Российской Федерации, требованиями к содержанию огневой подготовки, нормативной правовой основой её изучения, организационно-штатными изменениями: предполагается, что все это служит основой прогнозируемых положительных изменений в структуре количественных и качественных показателях применения огнестрельного оружия в практических подразделениях; усиления роли дистанционных образовательных технологий в реализации целей и задач огневой подготовки в условиях необходимости применения дистанционных образовательных технологий, вызванных пандемией коронавируса COVID-19. Целью данного исследования является анализ основных направлений огневой подготовки на соответствие требованиям практики применения огнестрельного оружия сотрудниками полиции. К задачам исследования можно отнести исследование нормативной правовой базы огневой подготовки; применение форм, методов и средств обучения в условиях пандемией коронавируса COVID-19. Повышение квалификации преподавательского состава кафедр огневой подготовки в условиях применения современных компьютерных средств и технологий, позволяющих реализовывать цели и задачи огневой подготовки, является важнейшей задачей образовательного процесса профессиональных вузов МВД России. Улучшение материально-технической базы огневой подготовки: современные стрелковые объекты, технические средства обучения, образовательные технологии, вновь принятые в органы внутренних дел виды вооружений – непременные условия реализации целей и задач огневой подготовки. Научная новизна исследования состоит в определении соответствия системы огневой подготовки требованиям условий применения огнестрельного оружия сотрудниками полиции в практической деятельности.

*Ключевые слова:* **состояние огневой подготовки, обращение с оружием, применение огнестрельного оружия, этапы обучения, состояние профессиональной подготовки, нормативная правовая база огневой подготовки, дистанционные образовательные технологии.**

В настоящий момент профессиональное образование в МВД России продолжает находиться в стадии преобразования, в том числе и нормативная правовая база учебной дисциплины: ожидается принятие Наставления по организации огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации и других нормативных правовых документов, регулирующих организацию и проведение занятий по огневой подготовке. И, конечно же, данные обстоятельства приведут к редакции еще одного основополагающего нормативного правового документа, лежащего в основе всего профессионального образования в МВД России – Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации. Разделы данного документа содержат критерии оценки всех этапов профессионального обучения и образовательной дисциплины «Огневая подготовка», представленной в каждом из них в определенном объеме в соответствии с содержанием образовательного этапа. В качестве критериев в оценке огневой подготовки выступают знания теоретического раздела, навыков выполнения Нормативов и практического выполнения стрелковых упражнений для всех должностных категорий сотрудников МВД России. Дополнительно происходят изменения по линии Министерства высшего образования и науки и Министерства просвещения: принятие новых Федеральных государственных образовательных стандартов, примерных программ по огневой подготовке, новых рабочих учебных планов, рабочих программ, то есть всех основополагающих нормативных правовых документов, регулирующих содержание образовательного процесса по огневой подготовке. Такое большое количество изменений во всех направлениях, организующих и регулирующих профессиональное образование в МВД России, требует осмысления и понимания той стратегии, которая будет положена в основу планируемых изменений, а значит, организационной и содержательной сторон, находящихся в подчинении трех министерств Российской Федерации, определяющих нормативную правовую базу огневой подготовки как образовательной дисциплины. Как уже было сказано, огневая подготовка как образовательная дисциплина входит в состав каждого этапа профессионального образования в МВД России: структура организации ведомственного вуза устроена таким образом, что каждый образовательный этап реализует определенный факультет. Так, первоначальную профессиональную подготовку осуществляет факультет профессиональной подготовки (ФПП); этап получения профессионального образования по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования реализуется факультетом подготовки сотрудников полиции и следователей и факультетом заочного факультета (ФПСПиС и ФЗО); этап дополнительного образования и переподготовки реализует факультет переподготовки и повышения квалификации (ФПиПК); этап профессиональной служебной и физической подготовки реализуется на организованных регулярных занятиях по служебной, правовой, огневой и физической подготовке. Образовательная дисциплина «Огневая подготовка» структурно состоит из трех блоков, последовательно и логично связанных между собой и позволяющих успешно решать цель огневой подготовки, касающейся формирования готовности к правомерному, эффективному и безопасному применению огнестрельного оружия в практической деятельности. Это первоначальный этап огневой подготовки, базовый этап и тактико-технический, каждый из которых является логическим продолжением сформированных компетенций на предыдущем этапе. Так, на первоначальном этапе огневой подготовки формируется так называемая базовая техника в режиме стрельбы без учета времени, которая отрабатывается до определенного автоматизма и служит основой для задач, стоящих на базовом этапе, реализующемся в режиме выполнения упражнений стрельб в условиях ограниченного времени, где присутствуют различные так-

тические элементы. Связки этих тактических элементов в различном сочетании и образуют упражнения стрельб со своими условиями, порядком выполнения и критериями оценки. Тактико-технический этап огневой подготовки представляется наиболее сложным в организационном отношении и требовательным к материально-техническому обеспечению практических занятий, основная цель которого – приблизить условия стрелковых упражнений к встречающимся в практическом применении сотрудниками ОВД.

На каждом образовательном этапе профессионального обучения огневая подготовка реализуется перечисленными факультетами ведомственной профильной образовательной организации определенным объемом учебной нагрузки со своими целями и задачами. Дополнительным объективным фактором нестабильности, влияющим на формы, методы и средства проведения занятий по огневой подготовке, явилась образовательная деятельность, осуществляемая в условиях ограничений, установленных пандемией коронавируса COVID-19, что потребовало существенного изменения порядка организации и проведения занятий по огневой подготовке в период с апреля 2020 года по настоящее время. В настоящее время возросла роль систем дистанционных образовательных технологий, используемых при изучении тем и разделов огневой подготовки: в короткий срок были актуализированы и разработаны материалы курсов для обучающихся всех факультетов института; выделены разделы по огневой подготовке для курсантов по соответствующим должностным категориям и специализированным образовательным программам COVID-19, предусматривающим только заочное обучение; для проведения лекционных и практических занятий активно используется платформа Big Blue Button. Вместе с тем возникли концептуальные проблемы в образовательном процессе, которые вызваны невозможностью формирования техники стрельбы при бесконтактной форме проведения практических занятий по огневой подготовке, что является объективной причиной, разрешить которую невозможно, демонстрируя учебный видеофильм или мультимедийную презентацию. Поскольку умения и навыки практического обращения с конкретными образцами вооружения могут быть наработаны только в процессе систематического, планомерного, постоянного контакта с ними при выполнении различных нормативов, подготовительных, учебных или контрольных упражнений стрельб из видов, состоящих на вооружении органов внутренних дел, вопросы непосредственного контакта с оружием при использовании дистанционного проведения занятий остаются нерешенными. В то же время многие темы огневой подготовки могут быть изучены с применением систем дистанционных образовательных технологий, контроль которых также осуществляется с их применением и позволяет охватить всех обучающихся, а не только тех, кого преподаватель успевал опросить в ходе контактного занятия. Поэтому применение таких технологий сопровождается как положительным опытом, так и имеющим достаточно серьезные проблемы с реализацией практического обучения, позволяющего решать образовательные цели и задачи огневой подготовки. Данное противоречие в настоящий момент неразрешимо, поэтому в образовательном процессе огневой подготовки компромисса между целями и задачами практического обучения и требованиями соблюдения антиковидных мер путем проведения занятий в дистанционном режиме нет. Практика проведения практических занятий с ушедшими на карантин учебными группами образовательной организации БЮИ МВД России обстоит таким образом, что этот перерыв в контактных занятиях используется с целью улучшения качества знаний обучающихся путем использования всего объема систем дистанционных образовательных технологий, имеющихся в распоряжении кафедры огневой и технической подготовки, в том числе для текущего контроля знаний.

В огневой подготовке существуют три критерия, отражающих уровень сформированности профессиональных компетенций: теоретического раздела, практического выполнения нормативов с оружием, выполнения упражнений стрельб из боевого стрелкового оружия. Поэтому можно с уверенностью сказать, что современные образовательные технологии с успехом могут применяться при изучении теоретического раздела огневой подготовки (о чем уже было сказано), а также являться средством текущего и промежуточного контроля знаний теоретического раздела огневой подготовки. В отношении критериев оценки практических умений и навыков обращения с огнестрельным оружием, необходимых сотруднику полиции в целях эффективной реализации профессиональных компетенций, обеспечивающих применение законных мер принуждения, как то физическая сила, специальные средства и огнестрельное оружие, сложившееся положение можно охарактеризовать как их упрощение и снижение уровня требований и критериев оценки сформированных профессиональных компетенций. Иначе говоря, требования к сформированности двигательной модели, необходимой для правомерного, эффективного и безопасного применения огнестрельного оружия сотрудником МВД, можно оценить как соответствующие базовому уровню огневой подготовки. Как следствие сложившегося положения, в действующем Наставлении нашел свое отражение только способ прицельного ведения огня, тем более что в предыдущих подобных нормативных правовых документах способ неприцельной стрельбы предлагался в качестве стандартных условий стрелковых упражнений, предназначенных для тактико-технического этапа огневой подготовки. В ходе практической деятельности возникают ситуации, требующие незамедлительного применения огнестрельного оружия, при этом определенный ФЗ «О полиции» порядок действия может быть изменен, о чем определенно сказано в п. 2 ст. 19, где отражено, что сотруднику полиции дается право не предупреждать о своем намерении применить огнестрельное оружие, если промедление в его использовании создает непосредственную угрозу жизни и здоровью гражданина или сотрудника полиции, либо может повлечь иные тяжкие последствия. Исходя из статистики применения огнестрельного оружия сотрудниками практических подразделений полиции, до 60% случаев это происходит на расстоянии до 5 м, что само по себе уже может предполагать ведение неприцельной стрельбы при условии соблюдения требований ФЗ «О полиции». Отказ от подготовки в данном направлении сотрудников полиции означает не только техническую неготовность сотрудников ОВД к применению огнестрельного оружия в ситуациях, требующих незамедлительных действий в складывающейся обстановке, но и неготовность психологического плана, связанную с умением контролировать свое внутреннее состояние, позволяющее реализовать физическую двигательную активность. Иначе говоря, отказ от обучения данному способу ведения огня не позволяет сформировать готовность в критической ситуации к действиям, требующим мгновенной реакции сотрудника, вооруженного огнестрельным оружием, со всеми вытекающими из этого обстоятельства последствиями. Кроме того, если характеризовать вышеуказанные условия применения огнестрельного оружия сотрудниками полиции, то следует отметить, что образовательные организации МВД России вправе самостоятельно разрабатывать в случае необходимости подобные упражнения, однако порядок, условия и критерии оценки их выполнения требуют оформления локальных нормативных правовых актов, что сопряжено с необходимостью дополнительного документального оформления, согласования и утверждения и является дополнительным сдерживающим фактором формирования необходимых профессиональных компетенций. Представляется очевидным, что преподаватели огневой подготовки, понимая необходимость устранения перечисленных выше недостатков образовательного процесса, должны иметь больше возможностей для внедрения в учебный процесс огневой подготовки, разработанные ими упражнения стрельб, компенсирующие эти недостатки и способствующие формированию необходимых профессиональных качеств сотрудников полиции в их практической деятельности. И, конечно, необходимые изменения должны найти свое отражение во вновь принимаемой нормативной правовой базе, которая будет утверждена в ближайшее время. В нашем распоряжении находится Проект будущего Наставления, с начала 2021 г. это уже четвертый вариант: внимательное изучение Проекта показывает, что пункт, затрагивающий возможность преподавателю вносить в образовательный процесс самостоятельно разработанные упражнения стрельб, остался неизменным и сопряжен с вышеперечисленными бюрократическими издержками. Это означает, что и реализация планируемых изменений будет оставаться предметом личной ответственности преподавателей, уровень которой и так несравнимо высокий среди всех учебных дисциплин профессионального образовательного процесса сотрудников ОВД. Анализ структуры и содержания данного Проекта выявил, что формы огневой подготовки, как и в предыдущих Наставлениях, остались неизменными и представлены подготовительными, учебными и контрольными упражнениями стрельб (гранатометания). Однако если ранее они сопровождали разучивание любого стрелкового упражнения, то в предполагаемом документе предназначены для обеспечения первоначального этапа огневой подготовки и привязаны к реализации целей и задач, обеспечивающих формирование первоначальных умений и навыков стрельбы, последовательное обучение стрельбе различными способами и из различных положений, а также овладение навыками стрельбы из нового вида оружия в период переподготовки личного состава. Учебные упражнения стрельб подразделяются на упражнения для базовой подготовки, для усиленной подготовки, для специальной подготовки сотрудников и предназначены для поддержания и совершенствования умений и навыков стрельбы, обучения самостоятельному ведению огня в условиях, приближенных к реальной обстановке, моделирующих служебную деятельность и обстоятельства пресечения правонарушений с помощью оружия. Упражнения стрельб для базовой и усиленной подготовки призваны обеспечить базовый этап огневой подготовки (о содержании которого уже было сказано выше); в ходе специальной подготовки сотрудников (сотрудников подразделений специального назначения) стрелковые упражнения позволяют поддерживать и совершенствовать умения и навыки стрельбы, обучение самостоятельному ведению огня в условиях, приближенных к реальной обстановке, обеспечивающих тактико-технический этап огневой подготовки. Упражнения стрельб для базовой подготовки предназначены для всех сотрудников; упражнения стрельб для усиленной подготовки определены для сотрудников полиции, которые непосредственно несут службу с оружием, а также сотрудников, направляемых для несения службы в регионы со сложной оперативной обстановкой; упражнения стрельб для специальной подготовки предназначены для сотрудников отделов (отделений, групп) физической защиты подразделений по обеспечению безопасности лиц, подлежащих государственной защите, и сотрудников, проходящих службу в подразделениях специального назначения. Таким образом, в систему огневой подготовки возвращаются упражнения стрельб, необходимые для обучения и совершенствования полученных компетенций сотрудниками подразделений специального назначения. И здесь опять можно констатировать противоречия между сложившимся упрощением целей и задач огневой подготовки и более сложными в реализации компетенциями, на достижение которых и направлен проект Наставления. Положительной составляющей данного документа можно считать большое количество стрелковых упражнений для базовой и усиленной подготовки сотрудников полиции, позволяющих

формировать в обязательном порядке умения и навыки выполнения различных тактических элементов прицельной стрельбы: после передвижения с коротких остановок, после физической нагрузки, со сменой положений для стрельбы, из-за укрытия, по движущемуся транспортному средству, со сменой магазина, с переносом огня по фронту и вглубь мишенной обстановки, в движении. Подводя итог сказанному, отметим следующее: фактически признается, что качество формирования необходимых профессиональных компетенций на базовом этапе огневой подготовки является важнейшей задачей и позволяет создавать активную вариативную двигательную базу, необходимую на тактико-техническом этапе. Именно отсутствие широкого спектра тактических элементов и их связок в действующем Наставлении не позволяло переходить к тактико-техническому этапу огневой подготовки, на котором создаются условия, приближенные к реальной обстановке, моделирующей служебную деятельность и обстоятельства пресечения правонарушений с помощью оружия. Из чего можно сделать вывод о наличии положительных изменений в проекте Наставления по организации огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации. В связи с делегированием большого количества полномочий, связанных с применением огнестрельного оружия сотрудниками полиции, несомненным является снижение вероятности его применения в ближайшей перспективе – из подчинения МВД России выведены наиболее боеспособные подразделения внутренних войск и специального назначения, которые сформировали основу новой силовой структуры – войск национальной гвардии Российской Федерации, деятельность которой и связана непосредственно с силовым пресечением преступлений посредством огнестрельного оружия. В то же время право применения огнестрельного оружия сотрудниками МВД России, осуществляющими охрану общественного порядка и общественной безопасности, осталось. В этой связи наблюдаемую тенденцию к пересмотру нормативной правовой базы, связанной с указанными обстоятельствами, можно рассматривать как логическое продолжение реорганизации МВД России с необходимостью приведения в соответствие с существующими целями и задачами.

Действующее Наставление по организации огневой подготовки в ОВД Российской Федерации, утвержденное приказом МВД России № 880 от 23.11.2017, не содержит в себе всей необходимой информации для организации и проведения занятий по огневой подготовке: критерии оценки Нормативов упражнений с оружием и стрельбами содержатся в Положении по организации подготовки кадров для замещения должностей в ОВД Российской Федерации, утвержденной приказом МВД России № 275 от 05.05.2018. Поэтому изменение Наставления неминуемо приведет к необходимости создания нового Положения по организации подготовки кадров, которое, в свою очередь, является основой всей системы профессионального обучения в МВД России. Как следствие, вместе с подготовкой проекта Наставления необходимо разрабатывать и проект нового Положения по организации подготовки кадров для замещения должностей в ОВД Российской Федерации, в котором отражены все критерии оценки профессиональной подготовки на всех образовательных уровнях системы профильного образования, в том числе огневой подготовки. В настоящий момент проекта Положения по организации подготовки кадров, к сожалению, нет, и его создание будет сопряжено с тем, что до этого момента пройдет немало времени, в течение которого принятое в ближайшее время Наставление не будет действовать в полной мере в силу указанных обстоятельств.

Решение задач, поставленных в исследовании, позволяет говорить о том, что существующая система огневой подготовки непосредственно связана с нормативной правовой основой, удовлетворяющей требованиям всех министерств, в ведении которых находится профессиональное образование МВД России. Ситуация, когда изменения, регламентирующие только некоторую часть деятельности профильного образования, требующие модификации нормативной правовой основы, подведомственной другим министерствам, могут продолжаться без конца, неприемлема. Такое положение не позволяет отследить качество ранее принятых решений и их влияние на конечный результат – пропадает возможность влиять на улучшение образовательного процесса. Поэтому, на наш взгляд, есть острая необходимость приведения в соответствие друг другу всей совокупности нормативной правовой базы огневой подготовки с целью дальнейшего определения её влияния на конечный результат образовательного процесса – формирование профессиональных компетенций, соответствующих требованиям условий практического применения огнестрельного оружия сотрудниками полиции. Невозможность преподавательского состава образовательной организации оперативно повлиять на приведение этой взаимосвязи в требуемое соответствие усугубляет негативные тенденции образовательного процесса. Ситуация, складывающаяся в системе огневой подготовки, является логическим продолжением вышеуказанной проблемы нормативной правовой основы: практические упражнения стрельб, формирующие техническую готовность к применению огнестрельного оружия сотрудниками полиции, должны соответствовать условиям практических ситуаций, являющихся сутью тактико-технического этапа огневой подготовки. Анализ статистики применения огнестрельного оружия сотрудниками ОВД позволит это соответствие установить или потребует коррекции обучения.

Библиографический список


1. Семёнов В.В., Медведев М.В. Некоторые вопросы обучения курсантов и слушателей по огневой подготовке в Барнаульском юридическом институте МВД России. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями*: материалы Международной научно-практической конференции. Барнаул: БЮИ МВД России, 2020: 196 – 198.
2. Семёнов В.В., Медведев М.В., Андрианов А.С. Основные направления совершенствования системы огневой подготовки сотрудников правоохранительных органов Российской Федерации на современном этапе. *Вестник Барнаульского юридического института*. 2020; № 2 (39): 256 – 257.
3. Семёнов В.В., Медведев М.В. Методологические основы обучения огневой подготовки. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями*: материалы Международной научно-практической конференции. Барнаул: БЮИ МВД России, 2019: 153 – 154.
4. Семёнов В.В., Медведев М.В., Андрианов А.С. Анализ изменений нормативной базы и направления развития огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями:* материалы Международной научно-практической конференции. Барнаул: БЮИ МВД России, 2017: 167 – 169.
5. Медведев М.В., Семёнов В.В. Моделирование экстремальных условий в образовательном процессе по огневой подготовке. *Вестник учебного отдела Барнаульского юридического института*. 2020; № 36: 34 – 37.


References


1. Semenov V.V., Medvedev M.V. Nekotorye voprosy obucheniya kursantov i slushatelej po ognevoj podgotovke v Barnaul'skom yuridicheskom institute MVD Rossii. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Barnaul: BYuI MVD Rossii, 2020: 196 – 198.
2. Semenov V.V., Medvedev M.V., Andrianov A.S. Osnovnye napravleniya sovershenstvovaniya sistemy ognevoj podgotovki sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov Rossijskoj Federacii na sovremennom `etape. *Vestnik Barnaul'skogo yuridicheskogo instituta*. 2020; № 2 (39): 256 – 257.
3. Semenov V.V., Medvedev M.V. Metodologicheskie osnovy obucheniya ognevoj podgotovki. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Barnaul: BYuI MVD Rossii, 2019: 153 – 154.
4. Semenov V.V., Medvedev M.V., Andrianov A.S. Analiz izmenenij normativnoj bazy i napravleniya razvitiya ognevoj podgotovki v organah vnutrennih del Rossijskoj Federacii. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Barnaul: BYuI MVD Rossii, 2017: 167 – 169.
5. Medvedev M.V., Semenov V.V. Modelirovanie `ekstremal'nyh uslovij v obrazovatel'nom processe po ognevoj podgotovke. *Vestnik uchebnogo otdela Barnaul'skogo yuridicheskogo instituta*. 2020; № 36: 34 – 37.


*Статья поступила в редакцию 11.10.21*

УДК 372.882 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-51-54

***Semenova Yu.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: 5ok@bk.ru*
***Nemaltseva K.V.,** student, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: culololkn@gmail.com*

**WORKING WITH FAN FICTION TEXTS DURING THE COURSE OF LITERATURE STUDY IN SENIOR HIGH SCHOOL.** The article is focused on teaching literature in senior high school and deals with the problem of using texts which are of reading interest among students. Nowadays modern children choose to read mass literature texts which are not accepted by teachers and parents. Such reading conflict leads to students repulsing the literary works suggested by teachers and parents. Students deliberately refer to fan fiction as a bright mass culture phenomenon. The necessity to inspire a renewed students' interest in classical literature and to increase learning motivation in Literature as a school subject has become the basis for creating teaching techniques to bring fan fiction near to Russian classical literature. The choice of productive techniques is premised on developing aesthetic sense of young generation which is the main principle of literary education. In this

respect comparative study seems effective. Its main aim is not only to compare classical literature and fan fiction texts, but bring students from their reading level of perceiving texts to a research, analytical one. The approach given in the article will make it possible to develop a critical eye on texts chosen for reading and aspiration to get to see a piece of fiction through and through.

*Key words:* **literary education, senior high school, reading interests, fan fiction, comparative study.**

***Ю.А. Семенова,*** *канд. филол. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: 5ok@bk.ru*
***К.В. Немальцева,*** *студентка, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: culolokn@gmail.com*

# ПРИЁМЫ РАБОТЫ С ФАНФИКШЕНОМ В КУРСЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ С УЧАЩИМИСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

В статье раскрывается проблема использования в литературном образовании в старшей школе текстов, входящих в круг читательских интересов учащихся. Практика детского чтения сегодня демонстрирует преобладание текстов массовой литературы, которые не признаются учителями и родителями. Такой читательский конфликт приводит к отторжению произведений, выбранных учителями и родителями, и к намеренному обращению к яркому явлению масскульта – фанфикшену. Необходимость возвращения интересов учащихся к классической литературе и формирования мотивации обучения в рамках школьного предмета «Литература» стала основой для разработки методических приемов по сближению фанфикшена и русской классики в старшей школе. Выбор продуктивных приемов работы был основан на главном принципе литературного образования – формировании эстетического вкуса подрастающего поколения. В этом плане эффективным становится сравнительно-сопоставительный анализ, главная задача которого не просто сравнить тексты классической литературы и фанфиков, но и вывести учащихся с читательского уровня восприятия текста на исследовательский, аналитический. Представленный подход даст возможность сформировать критическое отношение к выбираемым для прочтения текстам и стремление к проникновению в ткань художественного произведения.

*Ключевые слова:* **литературное образование, старшая школа, читательские интересы, фанфикшен, сравнительно-сопоставительный анализ.**

***Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта взаимодействия ЮУрГГПУ – ШГПУ в рамках НИР № 04.21.10-10Д от 05.04.2021 «Литературное образование: изучение классики через современность»***

Во все времена литература имела огромное значение в формировании и развитии личности подростка. Именно «литература прививает нормы морали и нравственности, воспитывает патриотические чувства, приобщает к национальному характеру, знакомит читателей с проблемами, которые остаются актуальны по сей день» [1].

Но, как бы не была успешна литература в формировании личности, в реалиях современного времени происходит значительный спад читательского интереса не только среди учащихся, но и среди населения в целом. Однако именно читательский интерес является основой литературного образования и способствует формированию читательской культуры, поскольку представляет собой «избирательно-положительное отношение читателя к чтению произведений печати, эмоционально привлекательных или значительных для него в каком-то аспекте» [2]. В этом плане школьный список текстов для обязательного прочтения перестал быть актуальным и эмоционально привлекательным для учащихся, о чем уже ни одно десятилетие говорят практики. «Современные ученики не готовы прислушиваться к мнению авторитетных взрослых (родителей, учителей, библиотекарей) при выборе книг, предпочитая руководствоваться собственным мнением» [3]. Но это не значит, что дети ничего не читают, они увлечены теми текстами, которые популярны у молодежи, или теми, которые родители и учителя отказываются называть литературой. Так, например, учащиеся старших классов, редко находящие время на чтение книг из утвержденного списка литературы, «хотят обсуждать книги С. Кинга, Дж. Фаулза, Ч. Паланика, А. Сапковского, А. де Сент-Экзюпери. Некоторые из учащихся являются членами фандомов или читательских групп в соцсетях, посещают творческие мастерские, студии выразительного чтения или читательские клубы» [4]. Сфера читательских интересов современных детей гораздо шире того, о чем имеет представление старшее поколение. Родители и учителя зачастую не знают о творческих увлечениях своих детей, одним из которых является фанфикшен как явление массовой культуры, сосредоточенное на создании текстов по существующим произведениям, ориентированное, прежде всего, на переосмыслении сюжетной линии и авторской задумки. Причины сокрытия таких читательских интересов во многом кроются в отношении к фанфикшену, который воспринимается как бегство детей от реальности и оказывает негативное влияние на систему ценностей подрастающего поколения в силу табуированности поднимаемых тем. Поэтому считается, что фанфикшен должен в обязательном порядке быть заменен на чтение классики. И это приводит к читательскому конфликту, разрешить который – главная задача учителя.

Всё это свидетельствует о том, что в настоящее время в методике назрела серьёзная потребность учета фанфикшена как средства формирования увлеченности литературой и развития аналитических способностей учеников. Стоит отметить, что фанфикшен в последние годы активно становится предметом не только филологической, но и методической науки. Особенности использования фанфиков в литературном обучении представлены в работах Г.В. Нарыковой [5], Ю.Л. Мокшиной [6; 7], В.И. Мокляк, И.А. Леонидовой [8], О.Н. Белеванцевой [9]. Авторы акцентируют внимание на результативности применения фанфикшена на уроках литературы и во внеурочной деятельности. Вышеизложенное определяет актуальность настоящего исследования, которое направлено на раскрытие потенциала фанфикшена как вида массовой культуры при формировании мотивации учащихся к чтению и изучению литературы в рамках программы старшей школы.

Цель настоящего исследования состоит в выявлении методических возможностей текстов фанфикшена, основанных на классических произведениях русской литературы, при изучении литературы в старшей школе.

Основные задачи исследования включали в себя сбор эмпирического материала об уровне знакомства обучающихся с явлением фанфикшена; подбор фанфиков для проведения сравнительного анализа с произведениями школьной программы; проработка приемов осуществления сравнительного анализа фанфиков и текстов русской классики с целью их первоначального сближения и дальнейшего углубления восприятия художественного текста, осознания учениками специфики произведений классики и масскульта и отражения в них ценностных установок.

Научная новизна исследования заключается в проработке приемов сравнительно-сопоставительного анализа текстов фанфикшена и произведений классической литературы для старшей школы как основы для формирования мотивации к прочтению произведений школьной программы и корректировки ценностных ориентиров подрастающего поколения.

Возможность использования описанных приемов как основы для дальнейших методических экспериментов в практике преподавания литературы на разных ступенях образования определяет практическую значимость данной работы.

Синтез классической литературы и фанфикшена в образовательном процессе может дать результаты не только в виде увлеченности литературой, но и в усвоении знаний по предмету, а также в формировании навыков анализа текстов.

Тем не менее внедрять фанфикшен в практику школьного преподавания нужно с осторожностью в силу ряда причин:

1. Несовершенство фанфиков в формальном и содержательном плане. Особенно это касается стиля и языка произведений. Примат эмоциональности в тексте приводит к тому, что для автора произведение как единое смысловое целое утрачивает свою актуальность.

2. Объем. По объему фанфики могут превосходить классические эпические произведения, изучаемые в старшей школе. Но, как отмечают учителя-практики, понижение читательского интереса является следствием большого объема произведений.

3. Читательская аудитория. Далеко не все учащиеся знакомы с явлением фанфикшена, еще меньше читают фанфики или увлечены ими, а также готовы обсуждать их с учителями.

4. Увлеченность фанфиками в аудиторной работе может привести к окончательному разочарованию в классической литературе в силу легкости восприятия и интерпретации масскультового текста.

Однако эти причины не отменяют того факта, что фанфикшен – это явление, насчитывающее многомилионную аудиторию, где каждая появившаяся работа оценивается читателями. Дальнейшая популярность фанфика напрямую зависит от «грамотности и компетентности автора: неграмотно написанный текст получает низкий рейтинг, его автор – негативную оценку со стороны других участников сообщества, отсюда следует, что написание фанфиков – кропотливая работа, требующая постоянного совершенствования навыков письменной и устной речи» [10]. Это значит, что фанфикшен может стать средством разви-

тия ученической креативности, поскольку литературная деятельность позволит оценить творческий потенциал учеников: они могут писать по своим интересам, брать заказы, также это может стать мотивацией для изучения классической литературы в школе, потому что для написания текста фанфика необходимо знать канонический текст. Положительный опыт по работе с фанфикшеном в процессе литературного образования в школе был проведен Ю.Л. Мокшиной в рамках межрегионального проекта «Территория творчества. Фанфикшн – сочинение для тех, кто не хочет расставаться с литературными героями». Как утверждает автор исследования, «на начальном этапе проекта детей обучали алгоритму создания фанфиков на примере классических произведений. Учащиеся писали предысторию литературного первоисточника (приквел), ее продолжение (сиквел), давали пояснения к развитию сюжетного действия на основе первичного текста (спин-офф), компилировали художественные миры (кроссовер)» [11, с. 96]. Ю.Л. Мокшина также отмечает, что «обучение органично согласовывалось с основным программным материалом, так как происходило на уроках литературы, посвященных анализу классических произведений» [11, с. 97]. Создание совместного фанфикшен-текста в творческих лабораториях стало вторым этапом работы в рамках исследования. «На третьем этапе, когда был накоплен достаточный опыт в написании текстов, устраивались командные соревнования. Создание вторичных текстов является инструментом, который «обеспечит вовлечение в чтение и активное творчество, придаст чтению эмоционально-ценностный смысл» [11, с. 93].

Этот опыт может быть продолжен и доработан в практике преподавания литературы. Авторы настоящего исследования ориентируются на уроки внеклассного чтения и факультативные занятия с учениками старшей школы. Работая с фанфикшеном, учитель при изучении художественного произведения использует традиционные приемы, однако наиболее продуктивным, как показал проведенный студентами в рамках практической работы эксперимент, является сравнительно-сопоставительный анализ.

Реализовываться он может на сопоставлении и анализе композиции, конфликтов и сюжетов. Так, например, ученикам 10 класса на одном из занятий можно предложить провести сравнение эмоционального состояния Евгения Базарова в фанфике Winter light «Jam moritur» [12] и в романе И.С. Тургенева «Отцы и дети» [13] в эпизоде смерти главного героя. Это позволит учащимся увидеть, насколько сильно отличается передача эмоциональности в фанфике и в классическом произведении. В романе «Отцы и дети» Е. Базаров выделяет то, что в дальнейшем Анне непременно нужно стать счастливой, что Россия сможет существовать и без него: «…меня вы забудете, – начал он опять, – мертвый живому не товарищ. Отец вам будет говорить, что вот, мол, какого человека Россия теряет... Это чепуха; но не разуверяйте старика. Чем бы дитя ни тешилось... вы знаете. И мать приласкайте. Ведь таких людей, как они, в вашем большом свете днем с огнем не сыскать... Я нужен России... Нет, видно, не нужен. Да и кто нужен? Сапожник нужен, портной нужен, мясник... мясо продает... мясник... постойте, я путаюсь... Тут есть лес... Прощайте, – проговорил он с внезапной силой, и глаза его блеснули последним блеском. – Прощайте... Послушайте... ведь я вас не поцеловал тогда... Дуньте на умирающую лампаду, и пусть она погаснет...».

В фанфике упор делается на трагичности любви и на том, чего они не смогли достичь, будучи свободными от бремени людьми:

«Ты проститься пришла ко мне.
Этой встречи я очень ждал.
Все оставят нас. В тишине
Я скажу все, что не сказал.

Я ведь думал, что я – гигант!
Что я выше намного всех!
А теперь... Не поднять стакан.
Рассмеяться б. Но тонет смех.

Для работы с данным материалом перед учениками на начальном этапе ставится следующий вопрос: «Какой отрывок произвел на вас большее впечатление?» Наиболее эмоциональным ученики считают эпизод из фанфика, потому что он полностью сконцентрирован на личных переживаниях Базарова, понятных подросткам-максималистам. Это первый уровень восприятия текста. Задача учителя – углубить эмоциональное восприятие и показать разницу описания душевного состояния героя, глубину его эмоционального состояния и, как следствие, скорректировать их систему ценностей. Поэтому следующим этапом работы должен стать сравнительный анализ прощальных слов Евгения, который должен привести учеников к мысли о том, что речь героя в романе гораздо трагичнее, потому что Базаров осознает масштаб потери: помимо переживаний о себе и возлюбленной, он беспокоится о своих родителях, которые навсегда простятся с единственным сыном; о мире, который он больше не увидит, и о России, историю которой он так и не смог изменить. Самое болезненное для него – осознание бессмысленности человеческого существования. В романе представлена трагедия человека, его жизни (любви, профессии, интересов и т.д.), в то время как в фанфике преобладает исключительное «я», ограничивающее жизнь героя только любовью. Это влияет достаточно сильно на расстановку приоритетов героя, который ограничивает свои сожаления только осознанием того, что любовь осталась нереализованной, отсюда обида Евгения Базарова на Анну: «Как романтик, он хочет любовного признания Одинцовой и досадует на ее нерешительность; как нигилист, он презирает и себя, и Одинцову за возникшую между ними сердечную связь. Это сложное сплетение противоречивых чувств уже нельзя ни распутать, ни разрубить. И, конечно, одним из виновников затягивающегося драматичного узла оказывается Базаров. Назойливо упрекая Одинцову в аристократической изнеженности, в неспособности на большое и решительное чувство, Базаров, в сущности, от своей и от ее любви к нему заранее отказывается» [14]. В фанфике герой напряжен, он испытывает щемящее чувство одиночества от нехватки времени и от того, что не смог реализовать любовную историю в той мере, в какой сам того хотел. На основе описания психологического состояния героя роман и фанфик между собой ярко контрастируют. Размышления о причинах и сути контраста должны привести учащихся к выводу о том, что любовные переживания – это одна из составляющих в жизни человека, которая не должна затмевать другие, не менее важные составляющие.

Сравнительно-сопоставительный анализ можно использовать, изучая отношения Ольги Ильинской к Илье Обломову в романе И.А. Гончарова «Обломов» [15] и в фанфике с элементами анализа Герцогини Чеширской «Так ли они положительны?..» [16]. Фанфикшен может стать основой для постановки проблемного дискуссионного вопроса об отношении Ольги Ильинской к Илье Обломову. В фанфике автор утверждает, что Ольга Ильинская не любила Илью, она преследовала лишь свои эгоистичные цели: «…ее самовлюбленность и эгоизм просто бросаются в глаза. К Обломову Ольга подходит как к объекту для эксперимента, ей интересно, сможет ли она из неуклюжего увальня сделать активного и деятельного «члена общества» и как ее за это станут превозносить, мыслей о самом Илье, о том, нужны ли ему такие перемены, у нее и вообще нет. Конечно, задуманная трансформация не удается, ни один человек не может так радикально измениться, как этого хотела Ольга, причем за столь короткий срок. Девушке очень быстро надоедает не оправдывающий себя эксперимент, и Обломов, разумеется, становится ей не нужен, она тут же объявляет ему о своем полном в нем разочаровании» [16]. В романе же Ольга относится к Илье с надеждой, она верит в его изменения в лучшую сторону, испытывает к нему искренние нежные и теплые чувства и разочаровывается в них только в тот момент, когда понимает, что «воскресить и оживить Обломова» не получится: «...я думала, что я оживлю тебя, что ты можешь еще жить для меня, – а ты уж давно умер. Я не предвидела этой ошибки, а все ждала, надеялась… и вот!..» [15].

Дискуссия о сути отношения Ольги Ильинской к Илье Обломову позволит выявить особенности восприятия жизни и любви у подростков XXI века, что даст возможность скорректировать как на проводимом уроке, так и в последующей работе их иногда поверхностные и максималистские взгляды. Необходимо показать, используя высказывания И.А. Гончарова и критиков, почему точка зрения автора фанфика – обычного читателя не должна восприниматься как аксиома. Читательское видение базируется исключительно на личном опыте без привлечения и анализа контекста эпохи, литературных направлений и эстетических взглядов автора, а также деталей художественного произведения. Читательское мнение в используемых автором формулировках кажется убедительным, но, по сути, безосновательным. Это даст возможность ученикам прийти к мысли о сложности создания текста художественной литературы, о необходимости расширения границ суждений по вопросам, которые кажутся им однозначно оцениваемыми.

Таким образом, поставленные цели и задачи исследования можно считать достигнутыми. Разработка приемов сравнительно-сопоставительного анализа текстов фанфикшена и произведений классической литературы показала, что использование масскульта в практике школьного обучения может быть продуктивным, поскольку способствует не только развитию интереса учащихся к произведениям школьной программы за счет сближения близкого для них стиля фанфикшена и далекого стиля художественных произведений, но и выведению читательских интересов детей с уровня эмоционального восприятия на аналитический с целью понимания идейного авторского посыла, специфики инструментария по его созданию. В свою очередь, аналитический уровень позволит учителю достичь еще одной важной цели литературного образования – корректировки ценностных ориентиров учащихся. Настоящее исследование позволило определить дальнейшие пути литературного образования, построенного как на сравнительно-сопоставительном анализе фанфиков и классических произведений школьной программы, так и на применении приемов творческого и исследовательского методов.

Библиографический список

1. Конькова Т.Ю. Формирование у школьников интереса к чтению классической художественной литературы как научно педагогическая проблема. *Вестник МГУКИ*. 2017; № 1 (75): 152 – 159.
2. Дрешер Ю.Н. Читательский интерес. *Краткий терминологический словарь по библиотерапии*, 2009: 364 – 365.
3. Кузьминых Е.О. Динамика читательских интересов современных школьников. *Актуальные вопросы современной филологии и журналистики*. 2018; № 2 (29). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-chitatelskih-interesov-sovremennyh-shkolnikov

4. Романичева Е.С., Сененко О.В., Метелкина Ю.С., Маймистова Д.С. От чтения «обязательного» к чтению «свободному»: что и как читают и обсуждают читатели-подростки (по материалам опроса). *Педагогический имидж*. 2017; № 1 (34): 28 – 38.
5. Нарыкова Г.В. Активизация учебной деятельности учащихся посредством интерактивных форм и методов обучения на уроках русского языка и литературы. *Проблемы современного педагогического образования.* 2018; № 60-33: Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/aktivizatsiya-uchebnoy-deyatelnosti-uchaschihsya-posredstvom-interaktivnyh-form-i-metodov-obucheniya-na-urokah-russkogo-yazyka-i
6. Мокшина Ю.Л. Образовательные ресурсы текстов новой природы. Фанфикшен как социокультурный и педагогический феномен. *Педагогика текста: тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы:* сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: ЛЕМА, 2016: 74 – 77.
7. Мокшина Ю.Л. Творческое сочинение (fanfiction) на уроках литературы как ресурс развития мотивации к изучению русского языка. *На путях к новой школе*. Санкт-Петербург: Образовательный центр «Участие», 2016; № 3: 43 – 44.
8. Мокляк В.И., Леонидова И.А. Поэтика фантастического. Феномен funfiction как средство развития творческих способностей учащихся. *Духовность и ментальность: экология языка и культура на рубеже XX – XXI веков*. 2017: 235 – 238.
9. Белеванцева О.Н. Развитие творческой деятельности учащихся с ОВЗ на дистанционных уроках литературы: технология создания фанфиков как актуальный способ интерпретации художественного произведения. *Молодой ученый*. 2019; № 11 (249): 232 – 234.
10. Синельникова Е.О. Возможности применения фанфиков на уроках литературы. *Сетевое издание «Солнечный свет»*. Available at: https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/vozmojnosti-primeneniya-fanfikov-na-urok2433101/
11. Мокшина Ю.Л. *Фанфикшн как инструмент приобщения современных школьников к чтению классической литературы*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2018.
12. Winter Light Jam moritur. *Книга фанфиков*. Available at: https://ficbook.net/readfic/826111
13. Тургенев И.С. *Отцы и дети.* Москва: Детская литература, 2020.
14. Лебедев Ю.В. *Роман И.С. Тургенева «Отцы и дети»*. Москва: Просвещение, 1982.
15. Гончаров И.А. *Обломов*. Москва: АСТ, 2015.
16. Герцогиня Чеширская А так ли они положительны?... *Книга фанфиков*. Available at: https://ficbook.net/readfic/2829241

References

1. Kon'kova T.Yu. Formirovanie u shkol'nikov interesa k chteniyu klassicheskoj hudozhestvennoj literatury kak nauchno pedagogicheskaya problema. *Vestnik MGUKI*. 2017; № 1 (75): 152 – 159.
2. Dresher Yu.N. Chitatel'skij interes. *Kratkij terminologicheskij slovar' po biblioterapii*, 2009: 364 – 365.
3. Kuz'minyh E.O. Dinamika chitatel'skih interesov sovremennyh shkol'nikov. *Aktual'nye voprosy sovremennoj filologii i zhurnalistiki*. 2018; № 2 (29). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-chitatelskih-interesov-sovremennyh-shkolnikov
4. Romanicheva E.S., Senenko O.V., Metelkina Yu.S., Majmistova D.S. Ot chteniya «obyazatel'nogo» k chteniyu «svobodnomu»: chto i kak chitayut i obsuzhdayut chitateli-podrostki (po materialam oprosa). *Pedagogicheskij imidzh*. 2017; № 1 (34): 28 – 38.
5. Narykova G.V. Aktivizaciya uchebnoj deyatel'nosti uchaschihsya posredstvom interaktivnyh form i metodov obucheniya na urokah russkogo yazyka i literatury. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 60-33: Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/aktivizatsiya-uchebnoy-deyatelnosti-uchaschihsya-posredstvom-interaktivnyh-form-i-metodov-obucheniya-na-urokah-russkogo-yazyka-i
6. Mokshina Yu.L. Obrazovatel'nye resursy tekstov novoj prirody. Fanfikshen kak sociokul'turnyj i pedagogicheskij fenomen. *Pedagogika teksta: teksty novoj prirody v obrazovatel'nom prostranstve sovremennoj shkoly:* sbornik materialov VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: LEMA, 2016: 74 – 77.
7. Mokshina Yu.L. Tvorcheskoe sochinenie (fanfiction) na urokah literatury kak resurs razvitiya motivacii k izucheniyu russkogo yazyka. *Na putyah k novoj shkole*. Sankt-Peterburg: Obrazovatel'nyj centr «Uchastie», 2016; № 3: 43 – 44.
8. Moklyak V.I., Leonidova I.A. Po`etika fantasticheskogo. Fenomen funfiction kak sredstvo razvitiya tvorcheskih sposobnostej uchaschihsya. *Duhovnost' i mental'nost': `ekologiya yazyka i kul'tura na rubezhe XX – XXI vekov*. 2017: 235 – 238.
9. Belevanceva O.N. Razvitie tvorcheskoj deyatel'nosti uchaschihsya s OVZ na distancionnyh urokah literatury: tehnologiya sozdaniya fanfikov kak aktual'nyj sposob interpretacii hudozhestvennogo proizvedeniya. *Molodoj uchenyj*. 2019; № 11 (249): 232 – 234.
10. Sinel'nikova E.O. Vozmozhnosti primeneniya fanfikov na urokah literatury. *Setevoe izdanie «Solnechnyj svet»*. Available at: https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/vozmojnosti-primeneniya-fanfikov-na-urok2433101/
11. Mokshina Yu.L. *Fanfikshn kak instrument priobscheniya sovremennyh shkol'nikov k chteniyu klassicheskoj literatury.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2018.
12. Winter Light Jam moritur. *Kniga fanfikov*. Available at: https://ficbook.net/readfic/826111
13. Turgenev I.S. *Otcy i deti*. Moskva: Detskaya literatura, 2020.
14. Lebedev Yu.V. *Roman I.S. Turgeneva «Otcy i deti»*. Moskva: Prosveschenie, 1982.
15. Goncharov I.A. *Oblomov*. Moskva: AST, 2015.
16. Gercoginya Cheshirskaya A tak li oni polozhitel'ny?... *Kniga fanfikov*. Available at: https://ficbook.net/readfic/2829241

*Статья поступила в редакцию 15.10.21*

УДК 001.891.5+378.146+378.14.015.62 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-54-57

***Solovkina I.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Physical-Mathematical and Engineering Technological Institute, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: sol0903@mail.ru*
***Deev M.E.,*** *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Physical-Mathematical and Engineering-Technological Institute, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: mihdeev@mail.ru*

**FEATURES OF A GRADUATE QUALIFICATION WORK ON METHODS OF TEACHING MATHEMATICS.** The article discusses a new approach to writing a final qualifying work on methods of teaching mathematics, according to which the implementation of research work represents a case technology for university graduates, which includes a number of specific features of the theoretical and practical parts of the research work. The theoretical part, as a rule, includes the main aspects of the theory used in further practical research. The description of the experimental work, which occupies a key position, is carried out in the second chapter. Students provide results independently or together with the supervisor of the prepared pedagogical experiment, the approbation of which is carried out in the process of passing the relevant practice, where they act as teacher of mathematics. Competently carried out statistical processing of the results obtained indicates the effectiveness of the experimental part of the work. Conclusions are formulated that speak about the effectiveness of all the work done.

*Key words:* **education, training, final qualification work, methods of teaching mathematics, case technology.**

***И.В. Соловкина,*** *канд. пед. наук, доц., Физико-математический и инженерно-технологический институт Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: sol0903@mail.ru*
***М.Е. Деев,*** *канд. физ.-мат. наук, доц., Физико-математический и инженерно-технологический институт Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: mihdeev@mail.ru*

# ОСОБЕННОСТИ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ

В статье рассматривается новый подход к написанию выпускной квалификационной работы по методике преподавания математики, согласно которому выполнение исследовательской деятельности представляет для выпускников вуза кейс-технологию, включающую в себя ряд специфических особенностей теоретической и практической частей. Теоретическая часть, как правило, включает в себя основные аспекты теории, применяемой в дальнейшем

практическом исследовании. Описание опытно-экспериментальной работы, занимающей ключевую позицию, осуществляется во второй главе. Студенты предоставляют результаты самостоятельного или подготовленного совместно с научным руководителем педагогического эксперимента, апробация которого осуществляется в процессе прохождения соответствующей практики, где они выступают в роли учителя математики. Грамотно проведенная статистическая обработка полученных результатов говорит об эффективности проведения экспериментальной части работы. В заключение формулируются выводы, говорящие о результативности всей проделанной работы.

*Ключевые слова:* **образование, обучение, выпускная квалификационная работа, методика преподавания математики, кейс-технология.**

Выпускная квалификационная работа – это завершающий этап процесса обучения студента в высшем учебном заведении. К выполнению выпускной квалификационной работы (ВКР) предъявляются соответствующие требования Федерального государственного образовательного стандарта ГОСТ 7.32-2001 о структуре и правилах оформления [1], кроме того данная работа отражает уровень требований общих и профессиональных компетенций, освоенных выпускником за период обучения.

Целью исследования, лежащего в основе написания ВКР студента, является «анализ изменений, происходящих в каком-либо процессе, оценка значимости и направленности этих изменений и выявление основных факторов, влияющих на процесс» [2].

По дисциплине «Методика преподавания математики» работы данного направления различаются по содержательной структуре, ориентированы на усовершенствование каких-либо распространенных и важных для процесса образования способов обучения; направлены на увеличение результативности и интенсивности обучения школьников, выявление качественно новых методов в обучении; проверку и совершенствование старых методов в новых условиях и т.п.

Виды ВКР определяются в зависимости от темы, выбранной студентом, и методов исследования, применимых для ее написания. В практике виды ВКР подразделяются на следующие: экспериментальный, методический, описательный, историко-библиографический, смешанный (комбинированный).

Исходя из специфики рассматриваемых работ, нас интересуют ВКР методического характера, где основной задачей студента-выпускника является не применение в исследовании всех известных методов, а определение и использование для каждого этапа своего оптимального и эффективного в данном аспекте комплекса методов.

Научная новизна предложенного подхода заключается в том, что мы рассматриваем ВКР с позиции кейс-технологии (проекта), так как эта работа полностью отражает смысловую нагрузку данного понятия и его структуру, основанную на «комплектовании наборов (кейсов) текстовых учебно-методических материалов по какой-то выделенной теме и заданий по конкретной проблемной ситуации в ней и передаче их обучающимся для самостоятельного изучения с возможностью консультации у преподавателя и выполнения задания» [3]. С этих позиций кейс – это «строящееся на реальных фактах описание проблемной ситуации, которая требует решения» [4]. В нашем случае под проблемной ситуацией и ее решением понимается непосредственное выполнение самой исследовательской работы как результата кейс-проектирования студентов-выпускников. Создание ВКР отражает все этапы выполнения кейс-проекта: подготовительный (теоретический), ознакомительный (практический), аналитический (итоговый) (рис. 1).

Среди разнообразия кейс-технологий в плане выполнения объемного исследования, влияющего на результат всего процесса обучения в вузе, выделяется выполнение ВКР по методике преподавания математики. Это соответствует по своим критериям методу кейс-стади, который отличается от остальных методов большим объемом используемых информационных источников, так как акцент делается на анализе и синтезе рассматриваемой проблемы, на непосредственном выполнении исследования.

Кейс-стади (англ. *case study* ‘анализ случая’) – «разновидность монографического научного исследования, объектом которого выступает один или несколько случаев. Задачи исследования ориентированы на их детальное описание, изучение и интерпретацию с целью понимания» [5]. ВКР также направлены на решение задач исследования, помогающих в достижении поставленной цели и являющихся ориентиром ее эффективного выполнения и последующей успешной защиты.




Рис. 1. Схема выполнения ВКР с позиции кейс-технологии

Таким образом, исходя из определения и критериев, относящихся к методу кейс-стади, можно говорить об эффективности его применения при выполнении ВКР по методике преподавания математики.

Перейдем далее к рассмотрению этапов исследования в ВКР по методике преподавания математики. Они относятся к наиболее общей и типичной форме, на каждом из них применяются конкретные методы и решаются поставленные задачи.

Структура написания ВКР является традиционной и включает в себя следующие обязательные элементы текста:

1. *Титульный лист*, так называемое «лицо» письменной работы, должен отражать сведения об учебном заведении, тему ВКР, информацию о студенте-дипломнике и научном руководителе, месте и времени выполнения работы.

2. *Содержание* (*оглавление*) – в порядке соответствия перечисляются все заголовки структурных элементов работы с указанием страниц их начала.

3. *Введение* должно отражать следующую информацию:

– актуальность выбора темы исследования показывает степень его значимости на данный момент для решения соответствующей проблемы;

– объект исследования формулируется исходя из той части практики или научного знания, с которой связана тема работы (например, это может быть внедрение методики математики какого-либо автора в практику образования или непосредственно процесс обучения математике и т.п.);

– предмет исследования совпадает с темой исследования или по смыслу очень близок к ней;

– цель исследования – это научный результат, полученный в итоге исследования;

– задачи представляют собой основные последовательные этапы процесса исследования, они логически формулируются исходя из цели исследования;

– методологические основы или методы исследования формулируются на основе уже имеющихся исследований и внесших определенный вклад в методику преподавания математики.

4. *Основная часть исследования* включает в себя, как правило, две главы, поделенные на параграфы. Необходимо сохранять логику перехода от раскрытия одного вопроса к другому, заканчивая их лаконичными и краткими выводами, что позволяет обеспечить целостность восприятия рассматриваемого материала.

Содержание первой главы является теоретическим обоснованием ВКР, написание которой основывается на литературных источниках, подобранных студентом-дипломником по теме исследования. Данная глава, теоретическая, должна быть выполнена студентом до выхода на педагогическую практику с целью отработки теоретического материала в рамках ее прохождения. Вторая глава, практическая, частично выполняется до педагогической практики и посвящается анализу проблемы исследования в процессе преподавания математики в рамках школьного образования, изучению опыта работы учителей, в частности в школах республики, возможно, анализу собственной деятельности по проблеме исследования. Особое внимание уделяется анализу, разработке и проведению педагогического эксперимента – опытно-экспериментальной работе, например, разноплановым дополнительным занятиям со школьниками по теме исследования, статистической обработке полученных в ходе эксперимента данных, формулированию основных выводов о полученных результатах, выполнению заключения исследования. Содержание второй главы должно быть дополнено иллюстративно-наглядным материалом, чертежами, графическими схемами, таблицами, результирующими статистическими диаграммами опытно-экспериментальной работы и другими подобными материалами.

При написании работы также особое внимание следует уделить грамотности оформления библиографических ссылок на литературу: внутритекстовых, подстрочных, затекстовых. «Библиографическая ссылка содержит библиографические сведения о цитируемом, рассматриваемом или упоминаемом в тексте документа другом документе (его составной части или группе документов), необходимые и достаточные для его идентификации, поиска и общей характеристики» [6]. Проверка текста выполненной ВКР на объем заимствования, т.е. на антиплагиат проводится в соответствии с «Методическими указаниями по проверке выпускных квалификационных работ студентов в системе «Антиплагиат. ВУЗ», утвержденными приказом ректора Университета №150 от 27.06.2018» [7, с. 4], при этом правильное и соответствующее оформление ссылок на использованные в работе источники информации значительно улучшат данный процесс и его результативность.

5. *Заключение* формулируется как итог проведенной студентом-выпускником работы, оно представляет собой результат проведенного исследования. Здесь кратко излагается обобщение всего материала, рассматриваемого в работе, констатируются основные проблемы, раскрытию которых было посвящено исследование, проводится оценка результатов опытно-экспериментальной работы. Заключение представляет собой объединение всех основных выводов, являющихся сжатым изложением полученных студентом-выпускником в ходе написания работы результатов, основанных на содержании работы. Основные выводы и полученные предложения, следующие из проведенного исследования, выносятся на защиту ВКР.

6. *Библиографический список* является одним из содержательных блоков ВКР и оформляется в соответствии с существующими библиографическими правилами, установленными в 2018 году Государственным стандартом (ГОСТ) Р 7.0.100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание: общие требования и правила составления» [8]. Он включает в себя библиографические описания всех источников информации, используемых в ходе выполнения работы, и является одним из критериев ее оценивания, так как представленный обзор литературы рассматривается как самостоятельное исследование. Грамотно и уместно использованные ссылки на библиографические источники усиливают смысловое содержание работы, акцентируют внимание на особенно важных и существенных элементах в написании текста, подтверждают или опровергают какие-либо доводы и умозаключения автора, показывают компетентность студента-выпускника в умении работать с разнообразными источниками информации.

7. *Приложения* помещают в ВКР последним структурным блоком. К этому разделу относят материалы вспомогательного характера, являющиеся содержательным дополнением к основному тексту исследования. Приложений может быть несколько, и в тексте работы, как правило, необходимо на данный материал оформлять ссылки, которые помогают ориентироваться при чтении работы, и своевременно дополнять и акцентироваться на определенных моментах текста рассматриваемого исследования.

Для успешной защиты ВКР большое значение имеет также грамотно выполненное выступление и на его основе оформленная презентация исследования, в которой необходимо отразить все основные структурные элементы, уделяя при этом особое внимание опытно-экспериментальной работе и результатам, полученным в ходе проведения педагогического эксперимента, сделать выводы об эффективности проведенной работы. Студент-выпускник должен хорошо ориентироваться в материале работы, уметь отвечать на вопросы, возникшие в процессе защиты у комиссии, показать при этом свою эрудированность и компетентность.

ВКР по методике преподавания математики, выполняемые на базе Физико-математического и инженерно-технологического института Горно-Алтайского государственного университета, пользуются среди выпускников заслуженным вниманием. Об этом свидетельствуют разнообразие выбора тем выпускных квалификационных исследований и их успешные защиты, выполнение опытно-экспериментальной работы, основанной на проведении педагогических экспериментов, востребованность студентов-выпускников в профессиональной сфере.

Нами проанализированы ВКР за 2017–2021 годы по вопросу процентного соотношения выбора тем и получены следующие результаты (рис. 2): наблюдается тенденция роста предпочтения тем ВКР по методике преподавания математики. Это свидетельствует о заинтересованности выпускников вуза в выборе профессиональной сферы деятельности.

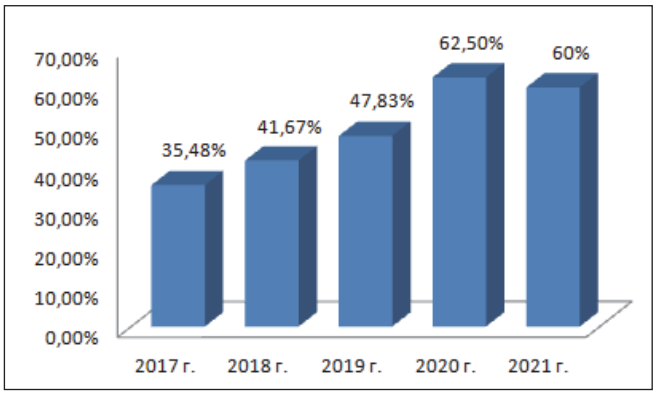



Рис. 2. Процентное соотношение
выбора тем выпускных квалификационных работ

В связи с тем, что на факультете добавляются новые направления подготовки, набор абитуриентов, где итоговой работой должно стать исследование по методике преподавания математики, снижается. Тем не менее тенденция в выборе направлений выполнения методических работ остается прежней (рис. 3).

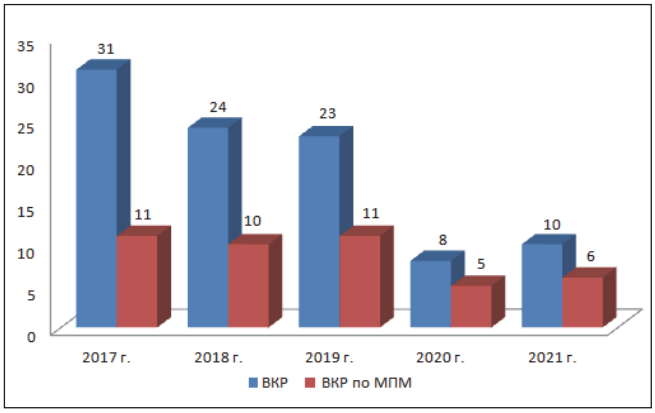



Рис. 3. Количественное соотношение выбора тем ВКР

Таким образом, рассматриваемый подход к выполнению исследовательского проекта выпускника вуза обладает новизной и практической значимостью. Отмечается, что студенты заинтересованы в выборе тем ВКР по методике преподавания математики, представляющих собой комплексную технологическую последовательность различных видов деятельности, интегрирующихся в результате в кейс-технологию.

Библиографический список


1. *Межгосударственный стандарт ГОСТ 7.32-2001 по стандартизации и метрологии: государственный стандарт Российской Федерации*: утвержден от 4 сентября 2001 г. N 367-ст: дата введения 2002-01-07. Москва: Стандартинформ, 20082. Available at: https://docs.cntd.ru/document/1200026224
2. Русаков А.А., Богатырева Ю.И. *Методы математической статистики и анализ данных психолого-педагогических исследований*: курс лекций и практических занятий. Тула, 2004. Available at: https://tsput.ru/res/informat/mop/titul.htm
3. Использование кейс-методов в решении задач ФГОС. *Проектирование образовательного процесса в условиях реализации ФГОС*. Available at: https://sites.google.com/site/proektirovaniepofgos/home/2-5
4. Что такое кейс кейс-метод обучения? *Высшая школа экономики*. Available at: https://olymp.hse.ru/championship/about
5. *Мазур Л.Н. Кейс-стади: понятия и категории. Вспомогательный проект портала ХРОНОС*. Available at: *http://ponjatija.ru/node/12274*
6. *ГОСТ Р 7.05–2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления: национальный стандарт Российской Федерации*: утверждён приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 28 апреля 2008 г. N 95-ст: дата введения 2009-01-01. Москва: Стандартинформ, 2008. Available at: https://docs.cntd.ru/document/1200063713
7. *Методические и иные документы: Текущий, промежуточный контроль и итоговая аттестация*: Положение о выпускной квалификационной работе от 30.08.2018 № 01-05-07. ГАГУ, 2018. Available at: http://www.gasu.ru/sveden/infmat/
8. *ГОСТ Р 7.0.100–2018. Библиографическая запись. Библиографическое описание: общие требования и правила составления: национальный стандарт Российской Федерации*: утверждён приказом № 1050-ст Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии (Росстандартом) от 03 декабря 2018 года: дата введения 2019-07-01. Москва: Стандартинформ, 2018. Available at: https://allgosts.ru/01/140/gost_r_7.0.100-2018


References


1. *Mezhgosudarstvennyj standart GOST 7.32-2001 po standartizacii i metrologii: gosudarstvennyj standart Rossijskoj Federacii*: utverzhden ot 4 sentyabrya 2001 g. N 367-st: data vvedeniya 2002-01-07. Moskva: Standartinform, 20082. Available at: https://docs.cntd.ru/document/1200026224
2. Rusakov A.A., Bogatyreva Yu.I. *Metody matematicheskoj statistiki i analiz dannyh psihologo-pedagogicheskih issledovanij*: kurs lekcij i prakticheskih zanyatij. Tula, 2004. Available at: https://tsput.ru/res/informat/mop/titul.htm
3. Ispol'zovanie kejs-metodov v reshenii zadach FGOS. *Proektirovanie obrazovatel'nogo processa v usloviyah realizacii FGOS*. Available at: https://sites.google.com/site/proektirovaniepofgos/home/2-5
4. Chto takoe kejs kejs-metod obucheniya? *Vysshaya shkola `ekonomiki*. Available at: https://olymp.hse.ru/championship/about
5. Mazur L.N. Kejs-stadi: ponyatiya i kategorii. *Vspomogatel'nyj proekt portala HRONOS*. Available at: http://ponjatija.ru/node/12274

6. *GOST R 7.05-2008 Bibliograficheskaya ssylka. Obschie trebovaniya i pravila sostavleniya: nacional'nyj standart Rossijskoj Federacii*: utverzhden prikazom Federal'nogo agentstva po tehnicheskomu regulirovaniyu i metrologii ot 28 aprelya 2008 g. N 95-st: data vvedeniya 2009-01-01. Moskva: Standartinform, 2008. Available at: https://docs.cntd.ru/document/1200063713
7. *Metodicheskie i inye dokumenty: Tekuschij, promezhutochnyj kontrol' i itogovaya attestaciya*: Polozhenie o vypusknoj kvalifikacionnoj rabote ot 30.08.2018 № 01-05-07. GAGU, 2018. Available at: http://www.gasu.ru/sveden/infmat/
8. *GOST R 7.0.100-2018. Bibliograficheskaya zapis'. Bibliograficheskoe opisanie: obschie trebovaniya i pravila sostavleniya: nacional'nyj standart Rossijskoj Federacii*: utverzhden prikazom № 1050-st Federal'nogo agentstva po tehnicheskomu regulirovaniyu i metrologii (Rosstandartom) ot 03 dekabrya 2018 goda: data vvedeniya 2019-07-01. Moskva: Standartinform, 2018. Available at: https://allgosts.ru/01/140/gost_r_7.0.100-2018

*Статья поступила в редакцию 08.10.21*

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-57-59

***Usmanova T.A.**, teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: turgunai1@mail.ru*

**THE SYSTEM OF METHODS OF DISTANCE TEACHING OF WRITTEN SPEECH IN A FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMMUNICATIVE CULTURE OF STUDENTS OF LEGAL SPECIALTIES.** The article deals with a problem of formation of students' communicative competence in the process of distance learning of foreign languages. An urgent problem of vocational education is the system of remote training methods for students of legal specialties to use a foreign language in their professional activities. In this regard, the purpose of this study is to consider currently available methods of distance teaching of future lawyers in foreign language writing. To achieve the goal outlined above, it is necessary to solve a number of tasks, the key ones of which are: identifying positive and negative aspects of distance learning of foreign language writing, analyzing skills of students necessary for them to effectively master the process of learning foreign language writing, determining stages of learning at which the introduction of distance learning technologies of a foreign language will be as appropriate and effective as possible. In addition, other tasks are solved in the article. The article highlights the characteristic features of distance learning and the need for its implementation in the educational process. The role of distance learning in the process of teaching a foreign language is investigated. The presented material allows to conclude that the use of distance teaching forms skills of effective independent work and autonomy for law students.

*Key words:* **distance technologies, training, legal specialties, modern education, globalization.**

***Т.А. Усманова**, преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: turgunai1@mail.ru*

# СИСТЕМА ПРИЕМОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В данной статье рассматривается проблема формирования коммуникативной компетенции студентов в процессе дистанционного изучения иностранных языков. Актуальной проблемой профессионального образования является система приемов дистанционной подготовки студентов юридических специальностей к использованию иностранного языка в профессиональной деятельности. В этой связи целью настоящего исследования становится рассмотрение имеющихся в настоящее время методов дистанционного обучения будущих юристов иноязычной письменной речи. Для достижения цели, обозначенной выше, следует решить ряд задач, ключевыми из которых являются следующие: выявление положительных и отрицательных сторон дистанционного обучения иноязычной письменной речи, анализ навыков студентов, необходимых им для эффективного усвоения процесса обучения иноязычной письменной речи, определение этапов обучения, на которых введение дистанционных технологий изучения иностранного языка будет максимально подходящим и результативным. Кроме вышеперечисленных, в статье были решены и другие задачи. В работе выделяются и описываются характерные особенности дистанционного обучения, обосновывается необходимость его внедрения в образовательный процесс. Была исследована роль дистанционного обучения в процессе обучения иностранному языку. Представленный материал позволяет сделать вывод, что использование удаленного обучения формирует у студентов-юристов навыки самостоятельной эффективной работы и автономии. Кроме этого, по результатам анализа стало очевидно, что данная проблема является малоизученной и требует дальнейших исследований.

*Ключевые слова:* **дистанционные технологии, обучение, юридические специальности, современное образование, глобализация.**

Сегодня профессиональная деятельность современного специалиста немыслима вне обучения общению. В настоящее время большое количество специалистов могут получить возможность взаимодействия и сотрудничества с иными странами. Последнее выражается в участии в профессиональных группах, стажировке в образовательных учреждениях Европы и Америки, а также обучающих мастер-классах. Описанные выше обстоятельства связаны с процессом глобализации. В контексте новых требований к качеству образования, расширения международных связей во всех социальных и экономических сферах, а также необходимости повышения мобильности студентов и профессорско-преподавательского состава чрезвычайно важной стала задача подготовки студентов по иностранным языкам.

Глобализация и миграция рабочей силы сделали ее еще более важной для решения текущих повседневных проблем, большинство из которых возникает из-за неадекватных коммуникационных стратегий, имеющих решающее значение для развития межкультурного диалога.

Актуальной проблемой современного профессионального образования выступает процесс подготовки будущих специалистов к активному применению иностранного языка в профессиональной и коммуникативной сферах. Современные требования к владению иностранным языком в вузе включают наличие иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов. У студентов должно быть желание постоянно получать знания, умение осваивать смежные специальности, а также приобретать новые профессиональные знания на протяжении всей жизни. Иностранный язык играет в этом большую роль. В связи с этим в современных условиях основной задачей студентов юридических образовательных учреждений является активное использование дистанционных методов изучения иноязычной письменной речи.

В этой связи целью настоящего исследования является анализ и рассмотрение современных приемов дистанционного обучения иноязычной письменной речи студентов юридических образовательных учреждений. Для достижения обозначенной цели предлагается решить ряд следующих обязательных задач:

1. Рассмотреть условия освоения иностранной письменной речи студентами-юристами.
2. Проанализировать положительные характеристики дистанционного обучения письменной иноязычной речи.
3. Определить задачи, которые находят свое решение в процессе применения дистанционных технологий.
4. Перечислить и проанализировать современные приемы дистанционного обучения иноязычной письменной речи.
5. Рассмотреть навыки, которыми должен обладать студент юридического учебного заведения для изучения иностранного языка дистанционно.
6. Выявить, на каком этапе обучения следует применять дистанционные технологии.

Научная новизна настоящего исследования заключается в рассмотрении актуального на сегодняшний день состояния применения дистанционных технологий для обучения иноязычной письменной речи. Кроме этого, новизна и значимость работы заключаются в предложении по результатам рассмотрения обозначенной темы решения имеющихся проблем.

Теоретическая значимость настоящей работы состоит в выводах, которые были сделаны в результате анализа приемов дистанционного обучения студентов юридических специальностей иноязычной письменной речи.

Осуществляя анализ отечественных стандартов в области образования, можно заключить, что одной из основных целей современного юридического

образования является получение высокого уровня профессионализма, который заключается, в том числе, и в знании иностранного языка. Описанная выше подготовка должна стать помощником в овладении иноязычной компетенцией в любом виде речевой деятельности человека. В настоящем исследовании особый интерес представляет письмо.

Неотъемлемым условием освоения иностранного языка студентами является обеспечение необходимых объемов аудиторной и внеаудиторной работы [1]. Зачастую, имея насыщенную образовательную программу, на изучение иностранных языков выделяется немного аудиторных часов. Последний факт компенсируется самостоятельной работой студентов-юристов.

Исходя из вышеобозначенного, следует, что достигнуть высокого уровня владения иностранным языком студенту в силу ограниченности аудиторных часов поможет качественная самостоятельная работа.

В связи с этим возникает, с одной стороны, необходимость исследования методологических основ самостоятельного освоения иностранной письменной речи. С другой стороны, стремительно растущий процесс глобализации и развитие новых технологий повлияли на изменение процесса обучения. На данном этапе существуют новые уникальные возможности для использования внеаудиторного времени с целью наиболее эффективного освоения иностранного языка. В результате процессов, описанных ранее, распространенным методом изучения письменной иностранной речи стали дистанционные технологии.

В научных кругах не утихают споры о применении современных технологий в процессе обучения студентов. Некоторые отмечают положительные стороны удаленного обучения иностранной письменной речи:

1) личностный и ориентированный подход к процессу обучения;

2) автономность студента;

3) дифференциация и обучение в сотрудничестве [2].

Большим преимуществом обладает подход, основанный на личности студента юридической специальности. Рассматриваемый метод позволяет ориентировать и направлять учебный процесс в зависимости от личностных характеристик конкретного студента. В основе обозначенного подхода лежит дифференциация учебного процесса, заключающаяся в обеспечении студента различными учебными материалами и пособиями.

Наряду с признаками дистанционного обучения, перечисленными выше, следует отметить, что его использование направлено на автономию будущего юриста, а также на его ответственность и инициативу.

В процессе дистанционного изучения иностранной письменной речи следует выделить несколько задач, которые решаются в процессе обучения:

1) совершенствование умений письма;

2) формирование мотивационной деятельности;

3) развитие навыков письма;

4) формирование желания использования иностранного языка в повседневной жизни.

Помимо эффективности и удобства использования дистанционных технологий существуют некоторые проблемы в их применении. Представляется необходимым рассмотреть некоторые из них.

Одним из отрицательных признаков дистанционных технологий выступает отбор подходящей для целей образования информации. Для осуществления выбора обучающего материала необходимо опираться на следующие критерии: сложность, источник информации; актуальность, объективность.

Отметим, что следует рассмотреть не только сами приемы дистанционного обучения иноязычной письменной речи, но и потенциал тех инструментов, которые будут применяться. С этой целью представляется необходимым рассмотреть эффективность нового поколения Веб 2.0.

Стоит осуществить анализ следующих нижеперечисленных приемов удаленного обучения:

1) сервисы для общения: например, социальные сети, в которых осуществляется обмен информацией;

2) сервисы для совместной работы: например, работа в текстовом редакторе, в котором происходит деятельность над проектом;

3) сервисы генерации: например, виртуальный мир, в котором создается новая информация и передается другим субъектам;

4) документирующие сервисы: осуществление демонстрации результатов своей работы, например, блог;

5) интерактивные сервисы: осуществление обмена имеющимися материалами или ресурсами, например, виртуальное сообщество.

Отметим, что роль письменной речи в профессиональной сфере общения заметно увеличилась. Данное обстоятельство подтверждается стремительно растущим процессом глобализации и использованием новейших технологий, которые полностью изменили взаимодействие между различными субъектами. Осуществляя сравнительный анализ, отметим, что текст обладает такими параметрами, как развернутость, насыщенность и осмысленность, в отличие от устной речи.

Для настоящего исследования важно заметить, что одним из преимущественных инструментов в работе юриста выступает письменная речь. Последнее обстоятельство связано с особенностью рассматриваемой профессиональной деятельности: необходимо регулярно закреплять правовые отношения, возникающие между сторонами [3].

В этой связи в рабочей программе учебных дисциплин по иностранному языку фиксируются основные умения, которыми должны овладеть студенты. В сфере иноязычного письма студент должен иметь следующие навыки:

1) создавать тексты различного характера в рамках заданной темы;

2) фиксировать основную мысль устного рассказа в рамках заданной темы;

3) записывать достаточно объемные тексты, имеющие отношение к профессиональной деятельности;

4) уметь синтезировать и обобщать информацию, которая была получена с помощью различных источников;

5) исследовать сложные, с точки зрения профессиональной деятельности, темы и выделять наиболее существенную информацию.

Для достижения высокой эффективности развития письменных навыков у студентов необходимо полагаться не только на умения, описанные выше. Необходимо учитывать ряд следующих особенностей:

1) первая особенность заключена в работе над языковыми навыками, представляющими собой знание приемов лексики и грамматики;

2) вторая особенность состоит в работе над речью.

Кроме уже упомянутых особенностей следует обратить особое внимание на информационные умения деятельности в юридической сфере. Обозначенные навыки синтезируют применение устной и письменной речи и выражаются в следующих основных действиях: использование словаря, ориентация в тексте (например, выделение логических частей или ключевых моментов), применение формул речи, текстовых образцов, использование соответствующей терминологии.

В сфере преподавания иностранного языка в юридическом учебном заведении существует несколько исследований, которые посвящены дистанционным приемам обучения [4]. К настоящему времени накоплен материал, касающийся проблем, имеющихся в применении рассматриваемой формы обучения.

Однако анализ научных исследований, речь о которых шла выше, свидетельствует о том, что вопросы применения дистанционных технологий рассмотрены только относительно высшего учебного заведения, имеющего лингвистическую направленность.

Несмотря на вышеобозначенные обстоятельства, практической деятельностью было подтверждено, что обучение иностранному языку на профессиональном уровне, берущее свое начало на первом курсе образовательного учреждения, обладает высокой степенью эффективности не только в течение обучения в высшем учебном заведении, но и после его окончания [5].

Делая промежуточный вывод, отметим, что технологии удаленного обучения следует внедрять на первоначальных этапах образования студентов юридической направленности, так как они способствуют формированию необходимых навыков, которые нужны для самостоятельного освоения учебного материала. Например, студенты юридических факультетов должны находить шаблоны правовых документов в сети Интернет. Данный факт направлен на дистанционное освоение письменной речи студентом.

Обучить студента изучать иностранный язык дистанционно следует на первых курсах. Именно таким образом становится возможным получить умение и навыки, которые необходимы будущему специалисту для освоения иностранной письменной речи.

При детальном исследовании вопросов обучения студентов-юристов иностранной письменной речи выяснилось, что самым эффективным способом организации образовательного процесса является комплексный подход: совмещение дистанционной и традиционной форм обучения.

Анализ научной литературы, касающейся изучаемого вопроса, позволяет сделать вывод, что большим спросом пользуется деятельность веб-блогов [6]. Под последним следует понимать один из способов коммуникации в социальных сетях, который является предпосылкой для возникновения автономности студента. Веб-блог выражается в виде личной страницы, в которой студент выступает ее автором, создает собственный контент, делится им с другими пользователями и общается с ними.

Веб-блоги обладают большими возможностями, которые способствуют освоению иноязычной письменной речи. Кратко перечислим основные из них:

1) осуществление познавательной деятельности;

2) развитие умения письменно излагать свои мысли на иностранном языке;

3) возможность попробовать себя в качестве автора;

4) развитие автономии в учебном процессе;

5) формирование умения аргументировать свои мысли;

6) оттачивание навыков формального стиля речи;

7) осуществление возможности быстрого поиска информации благодаря тегам;

8) развитие у студента творческого подхода.

Из вышеобозначенного следует, что современные возможности сети Интернет позволяют спланировать и организовать учебный процесс, используя различные формы общения: групповое, индивидуальное. Веб-сервисы удобны в использовании: они являются не только хранилищем информации, но и платформой для объединения в группы и создания масштабных проектов.

Осуществляя подведение итогов настоящего исследования, стоит отметить, что рассматриваемый вопрос дистанционного обучения иноязычной пись-

менной речи по-прежнему остается открытым для дальнейших исследований. Однако следует указать и положительную тенденцию: довольно широкий спектр вопросов уже решен и детально изучен. Важно уделить внимание не только теоретической, но и практической составляющей исследуемой проблемы. Подчеркнем, что приемы удаленного обучения иностранному языку нуждаются в дальнейшей разработке и анализе.

Для осуществления будущих исследований одной из мотивационных целей будет являться разработка образовательной программы для студентов на дистанционном уровне на основе уже имеющихся дисциплин по иностранному языку для студентов-юристов.

Для того чтобы указанная цель была достигнута, следует решить ряд задач. К последним стоит отнести следующие:

1) уточнить содержание профессионального обучения иностранной письменной речи для студентов юридических специальностей;

2) выявить все возможности дистанционных технологий, применяемых для обучения иноязычной письменной речи;

3) обозначить и исследовать самостоятельные навыки обучения студентов, которые необходимы им для освоения иноязычной письменной речи дистанционным способом.

Итогом решения обозначенных выше задач должна стать разработка методики профессионального обучения студентов-юристов иноязычной письменной речи посредством использования дистанционных технологий. В процессе осуществления указанной разработки следует обратить особое внимание на прикладную составляющую исследуемого вопроса. Под последним имеется в виду работа над содержанием дистанционного курса обучения, а также внедрение новых образовательных методов, которые в дальнейшем создадут соответствующую разновидность удаленного образования.

Таким образом, применение дистанционного обучения должно содержать ряд необходимых элементов, наличие которых обусловлено специфической направленностью осуществляемой деятельности. Перечислим упомянутые структурные элементы:

1) систематическое общение преподавателя со студентами;

2) общение студентов друг с другом посредством применения различных дистанционных технологий;

3) эффективная самостоятельная работа будущих специалистов;

4) групповая работа студентов-юристов;

5) регулярное проведение тестовых работ.

Следует обратить особое внимание на ресурсную составляющую удаленного образовательного процесса. К данному элементу относятся справочная информация, различные гиперссылки, а также инструкция с описанием применяемых дистанционных приемов.

Таким образом, текущее состояние информационной образовательной среды открывает большие возможности для создания эффективной учебной деятельности студентов юридических факультетов дистанционным способом. В настоящее время в обществе наличествует большой спрос на высококвалифицированных молодых специалистов. В этой связи обучение иностранным языкам повысит квалификацию будущих профессионалов. В условиях стремительной глобализации общества будущим юристам особенно важно изучить иноязычную письменную речь.

Библиографический список


1. Герасименко Т.Л., Ермолаева М.Е. Социально-эмоциональные аспекты регуляции эффективности обучения профессионально-ориентированному иностранному языку студентов неязыковых специальностей. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 71-3.
2. Шепелева Л.А., Марюхина В.В. Дистанционные образовательные технологии в высшем образовании. Мир науки, культуры, образования. 2021; № 4 (89).
3. Думина Е.В. Интернет-дискурс как средство формирования умений иноязычной письменной речи у студентов нелингвистических специальностей (на примере деловой e-mail переписки юристов). *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки.* 2019; № 4 (833).
4. Елькина И.Ю. К вопросу о повышении учебной мотивации студентов дистанционного обучения. *Образовательные ресурсы и технологии.* 2020; № 1 (30).
5. Антонова Н.А., Хайруллина М.З. Специфика преподавания английского языка студентам юридического факультета как способа их профессиональной подготовки. *E-scio*. 2021; № 2 (53).
6. Итинсон К.С. Web 1.0, web 2.0, web 3.0: этапы развития веб-технологий и их влияние на образование. *Карельский научный журнал*. 2020; № 1 (30).


References


1. Gerasimenko T.L., Ermolaeva M.E. Social'no-`emocional'nye aspekty regulyacii `effektivnosti obucheniya professional'no-orientirovannomu inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh special'nostej. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 71-3.
2. Shepeleva L.A., Maryuhina V.V. Distancionnye obrazovatel'nye tehnologii v vysshem obrazovanii. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2021; № 4 (89).
3. Dumina E.V. Internet-diskurs kak sredstvo formirovaniya umenij inoyazychnoj pis'mennoj rechi u studentov nelingvisticheskih special'nostej (na primere delovoj e-mail perepiski yuristov). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki.* 2019; № 4 (833).
4. El'kina I.Yu. K voprosu o povyshenii uchebnoj motivacii studentov distancionnogo obucheniya. *Obrazovatel'nye resursy i tehnologii.* 2020; № 1 (30).
5. Antonova N.A., Hajrullina M.Z. Specifika prepodavaniya anglijskogo yazyka studentam yuridicheskogo fakul'teta kak sposoba ih professional'noj podgotovki. *E-scio*. 2021; № 2 (53).
6. Itinson K.S. Web 1.0, web 2.0, web 3.0: `etapy razvitiya veb-tehnologij i ih vliyanie na obrazovanie. *Karel'skij nauchnyj zhurnal*. 2020; № 1 (30).


*Статья поступила в редакцию 19.10.21*

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-59-61

***Chekaleva E.A.,*** *teacher (Mathematics and Computer Science), Municipal budgetary educational institution "Khotkovo Secondary School No. 5" (Khotkovo, Russia), E-mail: fenja.87@mail.ru*

**SELF-ORGANIZATION OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF A SYNERGETIC APPROACH.** The study of personal self-organization has long gone beyond the limits of pedagogy and psychology. A detailed consideration of this process requires the interaction of a large number of sciences: biology, medicine, pedagogy, psychology, physics, mathematics, sociology, etc., which directly indicates the need to study the self-organization of the individual using synergetics. The article reveals a problem of studying the process of self-organization of the individual on the basis of a synergetic approach. To solve this problem, the author studied and summarized materials in this direction from the point of view of a systematic approach using methods of analysis and synthesis, induction and deduction, etc. As a result, the definition of self-organization of the individual is highlighted, and the stages of the self-organization process are formulated. Their presentation and generalization are a scientific novelty and will be useful in the activities of educators, teachers, undergraduates and postgraduates of pedagogical areas of study.

*Key words:* **synergetics, synergetic approach, personality, self-organization.**

***Е.А. Чекалева****, учитель математики и информатики, МБОУ «Хотьковская средняя общеобразовательная школа № 5», г. Хотьково, E-mail: fenja.87@mail.ru*

# САМООРГАНИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Изучение вопроса самоорганизации личности давно вышло за пределы педагогики и психологии. Для детального рассмотрения данного процесса требуется взаимодействие большого количества наук: биологии, медицины, педагогики, психологии, физики, математики, философии, социологии и т.д., что непосредственно указывает на необходимость изучения самоорганизации личности в контексте синергетического подхода. В статье рассмотрены сущность понятия «синергетика», основные характеристики сложных систем, выявлены особенности процесса самоорганизации с точки зрения синергетики. С синергетической точки зрения человек определяется как постоянно развивающаяся открытая система. Процесс самоорганизации личности обучающихся направлен на то, чтобы индивид развивал в себе именно те внутренние качества, которые позволят ему максимально эффективно входить в систему социальных взаимоотношений и выстраивать гармоничные связи не только с окружающей средой, но и с самим собой.

*Ключевые слова:* **синергетика, сложная система, структура, личность, самоорганизация.**

Изучение личности человека давно не является прерогативой психологии, педагогики и физиологии. Каждая научная область решает свои научные проблемы, но целостное изучение человека и процесса становления его личности невозможно без консолидации всех знаний, накопленных о нем. Формирование личности, в частности становление процессов самости (самооценки, самовосприятия, самоорганизации, самообучения, самовоспитания и др.), является сложным процессом, зависящим от многих факторов, которые порой невозможно предугадать и предсказать. Для раскрытия многих глубинных процессов, происходящих при формировании психических новообразований, помогает синергетический подход. Возможности применения синергетического подхода в педагогике в настоящее время не раскрыты полностью, несмотря на то, что к изучению данного вопроса обращается все большее количество исследователей (Т.В. Триндюк, Л.В. Лысогорова, О.В. Коршунова, М.С. Артюхина и др.). В рамках нашего исследования синергетический подход применяется для того, чтобы раскрыть процесс самоорганизации личности.

Цель исследования: раскрытие процесса самоорганизации личности человека при помощи синергетического подхода.

В процессе достижения поставленной цели нами решались следующие задачи: изучение педагогической, психологической, философской литературы по теме синергетического подхода с использованием методов анализа и синтеза; обобщение изученного материала; уточнение понятия «самоорганизация личности»; раскрытие процесса самоорганизации личности при помощи синергетического подхода.

Научная новизна: выявлены особенности процесса самоорганизации личности на основе синергетического подхода.

Современная образовательная среда имеет тенденцию развития в сторону цифровизации, что, несомненно, влияет на формирование познавательной деятельности. Развитие личности человека в быстро меняющемся мире в условиях насыщенной информатизационно ёмкой образовательной среды обусловливает совершенствование умения ориентироваться в большом потоке информации, способствует организации самостоятельного поиска необходимого учебного материала и ведёт к новообразованиям в психике человека. Стремление достигать новых вершин и максимально комфортно и продуктивно взаимодействовать с окружающим социумом стимулирует каждого человека к самопознанию и выявлению своих сильных и слабых сторон. Желание и способность личности организовать себя, чтобы добиваться намеченных целей, не является врожденным качеством. Способность к самоорганизации развивается и эволюционирует за счет волевых качеств характера человека, но имеют место быть и стихийные процессы самоорганизации, когда новообразования в психике человека происходят вроде бы не совсем осознанно и без его видимого участия, но при этом оказывают влияние на его дальнейшую судьбу. Понятие «самоорганизация» по отношению к личности человека мы подробно рассмотрели в статье «Теоретические основы процесса самоорганизации личности» [1]. Формирование и развитие самоорганизации познавательной деятельности обучающихся является предметом изучения не только психолого-педагогических наук и философии, но и междисциплинарных наук, таких как антропология и синергетика. Для целенаправленного развития личности обучающихся в новом образовательном пространстве необходимо обобщение синергетического опыта относительно процесса самоорганизации.

Рассмотрим, прежде всего, сущность понятия «синергетика», выявим особенности процесса самоорганизации с точки зрения синергетики.

Термин «синергетика» был предложен немецким физиком Г. Хакеном в 70-х годах XXI века. Таким образом, он обозначил новый сегмент междисциплинарных научных исследований. «Синергетика имеет дело с чрезвычайно сложными структурами систем» [2, с. 26]. Синергетика – это греческое слово, которое переводится как совместное, кооперативное действие. Она изучает процессы, происходящие в сложных системах, и описывает процессы взаимодействия ее элементов.

Системы, которые попадают в поле деятельности синергетики, должны не только иметь сложную структуру, но и обладать следующими характеристиками:

1. Открытость (неустойчивость). Система может обмениваться энергией или веществом с внешним миром.

2. Нелинейность. Невозможно предугадать направление развития системы и результат самоорганизации.

Представленным условиям полностью удовлетворяет человек как система, обладающая набором определенных физических и психологических особенностей. С синергетической точки зрения человек определяется как постоянно развивающаяся открытая система [3].

Несмотря на то, что синергетика возникла на стыке естественнонаучных дисциплин, результаты исследований и выявленные закономерности применимы в различных областях знаний. Такая универсальность основывается на том, что сложные системы встречаются повсеместно [4]. На данную особенность синергетики указывал Г. Хакен еще в своих ранних трудах [5].

В связи с тем, что научная деятельность Г. Хакена была связана с физикой, терминология синергетики изобилует физическими терминами: энтропия, неустойчивость системы, открытые системы, равновесные системы, аттрактор, точка бифуркации, флуктуации, самоорганизация, движение и т.д.

Рассмотрим некоторые термины более подробно. Понятие «аттрактор» обозначает относительно устойчивую структуру, к которой направлен процесс самоорганизации. Применительно к процессу самоорганизации личности мы можем сказать, что аттрактор является некоторым желанным образом, идеалом, к которому стремится человек. В связи с тем, что человек постоянно находится во взаимодействии с окружающей средой, аттрактор с течением времени может меняться. Точка бифуркации неразрывно связана с состоянием неустойчивости. Она является переломным моментом в ходе трансформации старой структуры в новую. Для человека точка бифуркации обозначает начало нового этапа жизненного пути, выбор направления дальнейшего развития и ассоциируется с такими вопросами к самому себе: «Чего я хочу добиться в жизни?», «Важно ли для меня то, чем я занимаюсь?», «Каким человеком я хочу стать?» и т.п. В момент нахождения в точке бифуркации человек обращается к внутреннему «Я», ведет внутренний диалог с самим собой. В момент выхода человека (и любой другой сложной структуры) к точке бифуркации возникает несколько равновероятных путей дальнейшего развития. Невозможно предугадать и предсказать, какой именно вариант будет выбран личностью. «Создавая новое упорядоченное состояние, Природа предоставляет системе богатый выбор возможностей» [2, с. 125]. Результатом осмысления своих желаний с учетом имеющихся возможностей и потенций является выбор наиболее оптимального направления развития. Выбор одного из возможных вариантов развития происходит случайным образом. Большое влияние на личность в момент выбора оказывает изменение внешних параметров. Какой именно параметр окажет решающее воздействие, предугадать невозможно, но «ни в коем случае не следует раскаиваться в своем решении» [2, с. 131].

Одним из ключевых понятий синергетики является «самоорганизация». Самоорганизация представляет собой автоматический процесс, при котором выживают комбинации, выгодные с точки зрения адаптации всего вида и отдельных организмов [5, с. 5]. Процесс самоорганизации личности также направлен на то, чтобы индивид развивал в себе именно те внутренние качества, которые позволят ему максимально эффективно входить в систему социальных взаимоотношений и выстраивать гармоничные связи не только с окружающей средой, но и с самим собой. Германом Хакеном была разработана общая схема процесса самоорганизации [5, с. 380].

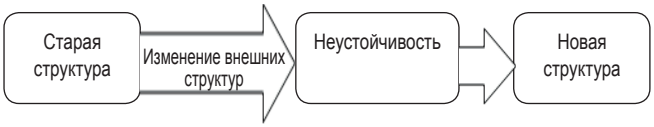



Рис. 1. Общая схема процесса самоорганизации, предложенная Г. Хакеном

Представленная схема применима и к процессу самоорганизации личности. Человек является открытой, постоянно развивающейся системой. В течение жизни происходит не только физическое развитие человека, но и психологическое. Самоорганизация изначально затрагивает психику человека и модифицирует ее структуру. В процессе воспитания и обмена информацией с окружающей средой простейшие психологические структуры личности развиваются и изменяются. Простейшие психологические структуры (в большинстве своем изначально одинаковые у всех людей) подвергаются как целенаправленным (воспитательным), так и хаотическим внешним воздействиям. Результатом подобных влияний являются новообразования в психике человека, сугубо индивидуальные для каждого.

Г. Хакен в своих трудах по синергетике затронул вопрос ограниченности ресурсов. В книге «Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии» ученый объяснил многообразие видов в живой природе тем, что источники жизни и жизненные ресурсы не являются неисчерпаемыми [2, с. 27]. Ограниченность своих жизненных ресурсов чувствует и в полной мере ощущает каждый человек. Самоорганизация позволяет ему направить свои силы на развитие именно тех качеств, которые позволят прожить наиболее полную и насыщенную жизнь. Самоорганизация стимулирует движение личности к гармонии с собой и с миром.

Изучением процесса самоорганизации в рамках синергетики занимался еще один крупный зарубежный ученый И. Пригожин. И. Пригожин сформулировал теорию самоорганизации, также основанную на физических законах и, на первый взгляд, относящуюся к вопросам физико-математических дисциплин. Ученый пристальное внимание в своих работах уделял открытым системам, которые, как мы упоминали ранее, подвержены внешнему воздействию. В результате своих исследований И. Пригожин отметил, что «случайность и необратимость играют важную роль» [6] в процессе самоорганизации любой сложной системы. В соответствии с теорией И. Пригожина, в результате взаимодействия с окружающим миром любая открытая система выходит из состояния устойчивости. В процессе усиления неустойчивости происходит самоорганизация элементов системы, что направляет ее к устойчивому неоднородному состоянию. Как отмечал И. Пригожин в своих трудах, чем дальше система находится от устойчивого состояния, тем она более активна. Причем процессы перехода системы из неустойчивого состояния в состояние устойчивости являются необратимыми процессами и характеризуются определенным направлением развития. Направление развития не определено изначально и носит характер случайности. И. Пригожин, равно как и Г. Хакен, отмечал большую роль случайности в процессе самоорганизации.

Процесс самоорганизации любой системы, как мы уже выяснили, является необратимым явлением, а значит, имеет направление во времени [7, с. 23].

И. Пригожин отмечал, что самоорганизация любой системы делает ее более гибкой, а значит, более устойчивой к внешним воздействиям. Самоорганизация позволяет системе адаптироваться к изменяющимся условиям действительности.

Г. Хакен и И. Пригожин являются ярчайшими представителями зарубежных ученых, которые основали и развивали теорию самоорганизации. Выдающимися отечественными представителями, которые внесли свой вклад в развитие синергетики, являются С.П. Курдюмов, Е.Н. Князева и Д.С. Чернавский. Ученые отмечали, что синергетика становится способом не просто открывания, но и создания реальности, способом увидеть мир по-другому и активно встраиваться в него. Парадигма самоорганизации влечет за собой новый диалог человека с природой [8, с. 64].

Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов в книге «Основания синергетики. Режим с обострением, самоорганизация, темпомиры» называют синергетику теорией самоорганизации [8]. Процесс самоорганизации любой сложной системы невозможно предсказать заранее, т.к. присутствуют несколько альтернативных вариантов развития. В соответствии с теорией самоорганизации Г. Хакена, ученые отмечают, что большую роль в синергетике играет случайность, а развитие структуры возможно только в том случае, если она находится в неустойчивом состоянии. Было осознано, что случайность и неопределенность коренятся в самой природе вещей. Новый системный стиль мышления не отменяет вероятностного видения мира, но дополняет его такими важнейшими элементами, как сложность, системность, целенаправленность [8, с. 22].

Может сложиться ошибочное мнение, что абсолютно любое воздействие на систему извне способно запустить процесс самоорганизации. Это не так. Не любая случайность существенна и одинакова по последствиям [8, с. 45]. Для того чтобы случайное событие повлияло на дальнейший ход самоорганизации системы, требуется, чтобы система была в режиме с обострением. Понятие режима с обострением в область синергетики ввел С.П. Курдюмов. Работы ученого, выполненные совместно с коллегами, позволили сделать вывод о том, что режимы с обострением за короткое время способны привести к формированию новых структур. Сохранение целостности структуры возможно в том случае, если период быстрого развития будет сменяться периодом замедления. Режимы с обострениями хорошо описываются общей схемой процесса самоорганизации Г. Хакена (рис. 1). В период воздействия внешних факторов структура из относительно устойчивого состояния переходит в период неустойчивости. Система находится в точке бифуркации, то есть в максимально высокой точке неустойчивости. Для того, что система продолжила свое существованияе, она должна пойти по одному из равновозможных путей развития, тем самым система снова переходит в состояние относительной устойчивости, но уже обладая новыми характеристиками и внутренними структурами. Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов указывают на то, что неустойчивость не может больше рассматриваться только в негативном контексте. Наоборот, неустойчивость означает развитие, которое происходит через неустойчивость, через бифуркации, через случайность [8, с. 40 – 41].

Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов в своих научных трудах отметили, что синергетика все делает гибким, нежестким, открытым. Синергетическое действие – это стимулирующее действие [8, с. 66]. Направление развития структур является целями эволюции или аттракторами. Цель строит самого человека. При приближении к цели происходят существенные изменения [9, с. 146].

Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов подготовили благотворную почту для изучения личности с применением синергетического подхода. Многие российские ученые обратили свой взор на новую междисциплинарную область знаний. Е.И. Ярославцева в своей работе отмечает, что для изучения личности в контексте синергетики большое значение имеет момент контакта или встречи [3]. В процессе этого события человек изучает окружающую среду и встраивается в нее. Результатом взаимодействия личности и социума, мира является соизмерение собственных сил. Человек постоянно живет в режиме соизмерения себя с окружающим миром. По мере развития – развертывания своих потенций – он приобретает способность не только спонтанно проявлять свою активность, но и осознанно управлять ею. Человек способен через соотношение с самим собой осуществлять саморегуляцию, развивая как таковой принцип осознанного, целенаправленного влияния на собственное системное развитие [3]. Саморазвитие человека невозможно без самоорганизации, которая обязательно должна иметь аттрактор. Для достижения предполагаемой цели личность должна быть активной. Как отмечает Е.И. Ярославцева, активность может иметь как положительные (удачи), так и отрицательные последствия (неудачи). Встреча с неудачами напоминает человеку об ограниченности своих ресурсов и требует грамотного распределения своих сил, возможностей, корректировать поставленные цели, учитывая допущенные ошибки. Е.И. Ярославцева, рассматривая человека с точки зрения синергетического подхода, так же как и Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, Г. Хакен подчеркивает гибкость, пластичность личности в современных условиях, возможность развития высокой степени адаптации к новым, нестандартным условиям за счет формирования новых структур.

Вопрос о роли синергетики в познании личности человека, его места в современном мире рассматривается в научных трудах Г.Г. Малинецкого [10], Д.А. Леонтьева [11] и др. Ученые отмечают, что произошла переоценка понятия личности и способов ее изучения. В процессе становления человек постоянно сталкивается с ситуациями неопределенности, необходимостью постоянного выбора, вынужден оценивать риски и последствия своих действий. В частности, Д.А Леонтьев обратил внимание на то, что оформились предпосылки для построения концепции неравновесной персонологии – теории самоорганизующейся личности, находящейся в непрерывном динамическом взаимодействии с условиями своего существования и эволюционирующей через постоянный рост сложности и внутренней организации [11].

Таким образом, процесс самоорганизации личности, механизмы формирования внутренних психологических структур в настоящее время находится на начальной стадии изучения. Мы можем его охарактеризовать как внутренние действия человека, направленные на развитие и формирование новых внутренних качеств личности, которые способствуют адаптации к изменяющимся внешним условиям, встраиванию в социум, позволяют развивать свои потенции. Процесс самоорганизации происходит постоянно, на протяжении всей жизни человека. Двигаясь по направлению к аттрактору, человек то достигает периода равновесия, внутреннего баланса, то снова входит в период режима с обострениями и выбирает пути своего дальнейшего развития. Достигая одной намеченной цели (аттрактора), человек движется к следующей и так далее, пока не завершит свой жизненный путь.

Теоретическая значимость исследования: результаты исследования могут быть применены при дальнейшем изучении процесса самоорганизации, в том числе при помощи синергетического подхода.

Представленные материалы помогут в работе педагогов общеобразовательных школ для организации учебного и воспитательного процесса.

Библиографический список


1. Чекалева Е.А. Теоретические основы процесса самоорганизации личности. *Проблемы современного педагогического образования.* 2020; Выпуск 67, Ч. II: 260 – 262.
2. Хакен Г. *Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии*. Москва – Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2003.
3. Ярославцева Е.И. Человек в контексте синергетики. *Философия науки*. 2002; Выпуск 8: Синергетика человекомерной реальности: 256 – 276.
4. Хакен Г. *Информация и самоорганизация: Макроскопический подход к сложным системам*: Перевод с английского. Москва: Мир, 1991.
5. Хакен Г. *Синергетика*. Москва: Мир, 1980.
6. Пригожин И., Стенгерс И. *Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой*. Перевод с английского. Москва: Прогресс, 1986.
7. Пригожин И. *Конец определенности. Время, хаос и новые законы природы*. Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2000.
8. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. *Основания синергетики. Режими с обострением, самоорганизация, темпомиры*. Москва: Алетейя, 2002.
9. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. *Законы эволюции и самоорганизации сложных систем*. Серия: Кибернетика – неограниченные возможности и возможные ограничения. Москва: Наука, 1994.
10. Малинецкий Г.Г. Синергетика и наука о человеке. *Мир человека: неопределенность как вызов*. Москва, 2019: 86 – 110.
11. Леонтьев Д.А. Синергетика и личность: к неравновесной персонологии. *Мир человека: неопределенность как вызов*. Москва, 2019: 261 – 273.


References


1. Chekaleva E.A. Teoreticheskie osnovy processa samoorganizacii lichnosti. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2020; Vypusk 67, Ch. II: 260 – 262.
2. Haken G. *Tajny prirody. Sinergetika: uchenie o vzaimodejstvii*. Moskva – Izhevsk: Institut komp'yuternyh issledovanij, 2003.
3. Yaroslavceva E.I. Chelovek v kontekste sinergetiki. *Filosofiya nauki*. 2002; Vypusk 8: Sinergetika chelovekomernoj real'nosti: 256 – 276.
4. Haken G. *Informaciya i samoorganizaciya: Makroskopicheskij podhod k slozhnym sistemam*: Perevod s anglijskogo. Moskva: Mir, 1991.
5. Haken G. *Sinergetika*. Moskva: Mir, 1980.
6. Prigozhin I., Stengers I. *Poryadok iz haosa: Novyj dialog cheloveka s prirodoj*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Progress, 1986.
7. Prigozhin I. *Konec opredelennosti. Vremya, haos i novye zakony prirody*. Izhevsk: NIC «Regulyarnaya i haoticheskaya dinamika», 2000.
8. Knyazeva E.N., Kurdyumov S.P. *Osnovaniya sinergetiki. Rezhimi s obostreniem, samoorganizaciya, tempomiry*. Moskva: Aletejya, 2002.
9. Knyazeva E.N., Kurdyumov S.P. *Zakony `evolyucii i samoorganizacii slozhnyh sistem*. Seriya: Kibernetika – neogranichennye vozmozhnosti i vozmozhnye ogranicheniya. Moskva: Nauka, 1994.
10. Malineckij G.G. Sinergetika i nauka o cheloveke. *Mir cheloveka: neopredelennost' kak vyzov*. Moskva, 2019: 86 – 110.
11. Leont'ev D.A. Sinergetika i lichnost': k neravnovesnoj personologii. *Mir cheloveka: neopredelennost' kak vyzov*. Moskva, 2019: 261 – 273.


*Статья поступила в редакцию 26.10.21*

УДК 372.882 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-62-64

***Yastremskaya Yu.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: ja22-4@bk.ru*
***Nikitina V.A.,** student, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: nickitinalera@mail.ru*

**EDUCATIONAL ASPECT OF *HARRY POTTER* NOVELS USED WHILE STUDYING LITERATURE IN MIDDLE SCHOOL.** The article deals with a problem of developing reading motivation of middle school students at Literature lessons. The authors of the research describe how to make use of teenagers' reading interests to draw their attention to classical literature topics. The conducted research experiment shows that young generation take a strong interest in *Harry Potter* series of novels by J. K. Rowling. The novels have become a basis for creating teaching techniques to use excerpts from the series while studying pieces of literary works suggested by a school curriculum. Age peculiarities of perceiving literary texts are taken into account. Due to that, *Harry Potter* novels and excerpts from them have been chosen as they cover topics close to Literature course content. The authors of the article suggest a conception of moulding moral compass of students in years 5-9 through using *Harry Potter* series of novels by J. K. Rowling when teaching Literature. The conception leads the students from the main character behavior rating up to understanding how an environment influences personality development and how one's life's journey depends on making the right choice.

*Key words:* **literary education, comprehensive school, reading interests, *Harry Potter* series of novels, J. K. Rowling, education.**

***Ю.А. Ястремская,** канд. филол. наук, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: ja22-4@bk.ru*
***В.А. Никитина,** студентка, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: nickitinalera@mail.ru*

# ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ РОМАНОВ О ГАРРИ ПОТТЕРЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЫ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме формирования мотивации к чтению учащихся основной школы в рамках аудиторной работы на уроках литературы. Авторы исследования описывают возможности использования читательских интересов подростков для привлечения их внимания к темам и проблемам классической литературы. Проведенный в рамках исследования эксперимент показал устойчивый интерес подрастающего поколения к циклу романов Дж. Роулинг «Гарри Поттер», который стал основой для разработки методических приемов использования эпизодов цикла при изучении произведений школьной программы. В статье учитываются возрастные особенности восприятия художественного текста, что обусловило выбор романов о Гарри Поттере и эпизодов из них, которые близки в тематическом и проблемном планах к учебному материалу школьной программы. Авторы статьи предлагают концепцию формирования нравственных ориентиров учеников 5–9 классов через использование в практике обучения литературе романов Дж. Роулинг о Гарри Поттере от оценки поведения главного героя к пониманию влияния окружения на развитие личности и зависимости дальнейшего жизненного пути от правильности выбора.

*Ключевые слова:* **литературное образование, основная общеобразовательная школа, читательские интересы, цикл романов «Гарри Поттер», Дж. Роулинг, воспитание.**

***Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта взаимодействия ЮУрГГПУ – ШГПУ в рамках НИР №04.21.10-10Д от 05.04.2021 «Литературное образование: изучение классики через современность»***

Воспитание подрастающего поколения во все времена остаётся одной из важнейших и неоспоримых целей любого общества. Промахи в данном аспекте приносят в общество тот невосполнимый и невозвратимый, в полном смысле этого слова, урон, который обществу не нанесёт ни один из существующих аспектов. Когда материальные ценности преобладают над духовными, подрастающее поколение искажает такие понятия, как гражданственность, сострадание, доброта, патриотизм, щедрость и справедливость. Так, в исследовании, проводимом в 2017 году коллективом ученых государственного университета управления, были представлены следующие результаты: «67,9% респондентов хотели бы жить в достатке. 62,7% молодых людей в качестве жизненной цели указали устроиться на хорошую работу. 59,3% респондентов указали собственную квартиру в качестве жизненной цели» [1]. Автор исследования делает закономерный вывод применительно к подрастающему поколению о том, что «многие дети ориентированы не на саму дружбу, а выгоду от этих отношений, если этот человек может ему что-то дать, то он будет с ним дружить» [1]. Подобное утверждение о духовно-нравственном спаде отмечают и другие исследователи: «Сегодня молодое поколение часто обвиняют в бездуховности, недоверии, агрессии, поэтому проблема духовно-нравственного воспитания очень актуальна» [2, с. 87].

Ключом, который открывает дверь в мир духовно-нравственного развития личности, ученые и методисты называют литературу и её героев, на поступках которых читатели учатся познавать себя и мир. Произведения литературы представляют собой справочник социализации, поскольку содержат в себе жизненный опыт предшествующих поколений и могут открыть читателю ранее неизведанное. Кроме того, литература как учебный предмет в школе оказывает значительное влияние на эмоциональную сторону восприятия мира, развивает сферу чувств, что, в свою очередь, способствует лучшему осознанию и пониманию причин не только своих поступков, но и поведения других людей.

К сожалению, на современном этапе развития учащиеся теряют интерес к изучению классической литературы. Связано это с тем, что список литературы, утвержденный нормативными актами, перестал быть эмоционально привлекательным для учащихся, которые готовы и хотят читать, но не то, что от них требуют учителя в школе. Так, в 2020 году книжным сервисом MyBook проводилось исследование, результаты которого оказались весьма очевидными и предсказуемыми: «респонденты выявили желание исключить из перечня обязательной литературы «Войну и мир» Л.Н. Толстого и «Тихий Дон» М.А. Шолохова и включить в него цикл романов Дж. Роулинг «Гарри Поттер» … 42% россиян отметили, что книги о мальчике-волшебнике обязательно должны стать частью школьной программы. На втором месте оказался научно-фантастический рассказ американца Дэниела Киза «Цветы для Элджернона»» [3].

Исходя из названных произведений школьной программы, следует логичное предположение, что подобное отношение учащихся к классической литературе связано с большим объемом, однако зачастую литература, привлекающая их внимание, превосходит по объему ту, что рекомендована для изучения школьной программой: «Можно было бы сказать, что читателей смущает объем произведений, но сага о Гарри Поттере, которую они хотели бы видеть в программе, это опровергает. Мне кажется, читателям хочется, чтобы уроки литературы стали увлекательнее, ярче и динамичнее – без военных эпопей, без серьезного чтения, которое требует рефлексии, отсюда и 19% проголосовавших против «лагерной прозы» [3].

Подобное положение подкрепляется тем фактом, что учащиеся все чаще при написании экзаменационных работ, итоговых сочинений и эссе на вступительных испытаниях обращаются к романам о Гарри Поттере, поскольку их сюжетная и нравственная концепция позволяет рассмотреть огромное количество проблемных тем и ответить на ряд вопросов, касающихся ценностных ориентиров подрастающего поколения: «Можно относиться к «Гарри Поттеру» и его небывалому успеху как угодно, но нельзя не признать, что в истории мировой литературы подобного феномена еще не было. Этот факт говорит нам что-то важное – то ли про литературу, то ли про нынешний мир, то ли про нас самих, но что именно – мы еще не вполне поняли» [4]. Поэтому вопрос о включении романов Дж. Роулинг в литературное образование в школе можно на данный момент считать необходимостью. Исследование воспитательного потенциала цикла романов о «Гарри Поттере» в школьном литературном образовании определяет актуальность настоящей работы. Вопросами нравственного воспитания учащихся на романах Дж. Роулинг занимались такие исследователи, как Я.Р. Паславская [5], И.Л. Галинская [6], А. Одышева [7], М. Едличко-Малик [8], Ю.П. Анкушина [9].

Целью настоящей исследовательской работы стало рассмотрение воспитательных возможностей использования романов Дж. Роулинг о Гарри Поттере на уроках литературы в 5–9 классах.

Задачи, которые позволили раскрыть цель, следующие:

1. Изучение содержания и тем рабочих программ по литературе для основной общеобразовательной школы.
2. Отбор романов из цикла о Гарри Поттере и эпизодов из них, актуальных и близких к темам, изучаемым на уроках литературы в основной общеобразовательной школе.
3. Разработка воспитательной концепции анализа выбранных эпизодов из романов Дж. Роулинг о Гарри Поттере согласно возрастным особенностям восприятия художественного текста на ступени основного общего образования.

Практическая значимость данного исследования заключается в возможности использования предложенной методической концепции в практике школьного литературного образования.

Авторы статьи предлагают комплекс приемов проблемно-тематического анализа романов Дж. Роулинг о Гарри Поттере в основной общеобразовательной

школе, которые отражают системный подход к изучению литературы и учитывают возрастные особенности учащихся среднего звена. В этом состоит новизна настоящего исследования.

Как было обозначено выше, при разработке методической составляющей при включении романов о Гарри Поттере в школьный образовательный процесс были учтены возрастные особенности учеников. Традиционно в методике ступень основного общего образования делится на три группы согласно восприятию художественного текста в зависимости от возраста ребенка:

1. 5–6 классы, для которых на первый план выходят интересный сюжет и поступки центральных персонажей произведения.

2. 7–8 классы, когда появляется интерес к психологии поведения главных и второстепенных героев, а также к нравственно-философским проблемам произведений.

3. 9 класс – углубление психологического анализа и формирование представлений о произведении как едином смысловом целом.

Такой подход к литературному образованию в основной школе обусловил выбор текстов. Так, для 5–6 классов был взят роман «Гарри Поттер и Философский камень», для 7–8 классов – «Гарри Поттер и Дары Смерти» и «Гарри Поттер и тайная комната», для 9 класса – «Гарри Поттер и тайная комната» и «Гарри Поттер и Принц-полукровка». Анализ эпизодов из указанных текстов позволяет выстроить учителю воспитательную концепцию по самоопределению учащихся на начальном этапе через сопоставление себя с главным героем и определение черт, которые помогут выстроить ребенку контакт с миром, на следующем этапе – через анализ дружеских отношений к пониманию влияния окружения на личность, на заключительном этапе – через сопоставительный анализ положительного и отрицательного персонажей к осознанию значимости личной ответственности за свою жизнь и жизни окружающих людей.

*5–6 класс.* Учитель предлагает учащимся проанализировать два отрывка из романа «Гарри Поттер и Философский камень»: 1) насмешки Драко Малфоя над Роном Уизли в поезде, 2) спасение Гарри Поттером и Роном Уизли Гермионы Грейнджер от тролля. Эти эпизоды раскрывают момент становления дружбы между центральными героями саги: Гарри, Роном и Гермионой. Важно при анализе сохранить хронологию расположения эпизодов, поскольку, с одной стороны, эти сцены выстраиваются на схожести элементов действия, с другой стороны, раскрывают разные стороны зла, с которыми столкнутся персонажи в дальнейшем. Выбор эпизодов неслучаен, так как в них Гарри выступает активным деятелем, анализ поступков которого через соотношение учениками себя с героем должен подвести их к ключевому тезису о нравственных качествах личности и сущности настоящей дружбы.

Учитель при анализе должен сконцентрировать внимание учеников на ключевом для этих сцен качестве Гарри – стремление к защите слабых и борьбе с несправедливостью. В первом отрывке учащиеся знакомятся с зарождением дружбы между Гарри и Роном, которого Гарри защищает от насмешек Драко и его компании. Учитель должен поставить вопрос о том, почему главный герой среди незнакомых ему Рона и Драко выбирает сторону первого. Сравнение поведения Уизли и Малфоя должно подвести учеников к мысли о том, что Рон предстает перед читателем беззащитным, кроме того, он один противостоит трем участникам конфликта, оскорбляющим семью Рона. Гарри в данной ситуации оказывается очень рассудительным мальчиком, способным увидеть суть разворачивающейся на его глаза сцены. Желание защитить слабого в ситуации несправедливости придает Гарри силы для борьбы не только с задирами, но и с собственным страхом перед ними: «… храбро заявил Гарри, хотя, если честно, голос его был куда смелее, чем о сам. Всё-таки Крэбб и Гойл были намного крупнее, чем они с Роном» [10]. Немаловажным воспитательным моментом при анализе этого отрывка станет обращение внимания учащихся на то, что Гарри и Рон лишь защищаются от нападок, их поведение – ответ на агрессию; драться они собираются лишь в том случае, еслиДрако не уйдёт добровольно:

«– О, вы собираетесь с нами драться, не так ли? – презрительно выдавил из себя Малфой.

– Да, если ты немедленно отсюда не уберешься…» [10].

Второй выбранный из романа эпизод фактически закрепляет у детей мысль о том, какими качествами должен обладать настоящий друг и человек, прежде всего. Здесь Гарри и Рон спасают Гермиону от тролля. В сцене Гермиона, как и Рон ранее, представлена как слабый персонаж. Мотивировано это тем, что она, в отличие от грозного и большого тролля, является маленьким напуганным ребенком, у которого нет возможности защитить саму себя: «…Она вся сжалась, словно пыталась, подобно привидению, просочиться сквозь стену. Вид у неё был такой, словно она сейчас потеряет сознание. Тролль приближался, размахивая дубиной и сбивая со стен прикрепленные к ним раковины…» [10]. И снова герой правильно оценивает ситуацию и встает на защиту того, кому нужна помощь и поддержка. Гарри и здесь приходится преодолевать свой страх, чтобы восстановить справедливость: «Руки у Гарри дрожали от страха, и он никак не мог повернуть ключ в замке. Наконец ему это удалось» [10]. Раскрыв причины зарождения дружбы между центральными персонажами саги («… Есть события, пережив которые, нельзя не проникнуться друг к другу симпатией…» [10]), учитель приводит детей к выводу о том, что такое настоящая дружба. Как правило, при ответе на вопросы подобного типа отличным подспорьем является сравнительный анализ схожих по формальным признакам, но различных по смысловому наполнению моментов. В данном случае закономерно сопоставить отношения между Гарри, Роном и Гермионой и Драко, Гойлом и Крэббом. Логичным выводом для учащихся станет факт того, что в первом случае царит равенство и уважение, а во втором – манипуляции и подчинение. Таким образом, настоящая дружба построена на ощущении равенства и способности прийти на помощь друг к другу в нужную минуту.

Тема дружбы может быть развёрнута до проблемы социализации и влияния окружения на человека. Данный аспект правомерно рассмотреть с учащимися *7-8 классов*.

Учитель выбирает эпизоды, в которых уже не Гарри Поттер становится защитником, а именно его друзья. Фактически учитель закрепляет высказанную ранее мысль о сущности настоящей дружбы, но уже на эпизодах из других текстов цикла: «Гарри Поттер и Тайная комната» и «Гарри Поттер и Дары Смерти»: Для анализа рекомендуется взять эпизоды: 1) Рон с братьями помогает Гарри Поттеру сбежать из-под беспричинного домашнего ареста Дурслей; 2) принятие оборотного зелья членами Ордена Феникса для защиты Гарри Поттера от Волдеморта. Стоит отметить, что в 7-8 классах пробуждается интерес учащихся к эмоциональному состоянию персонажей, что учитель использует в качестве основы для анализа эпизодов. Но здесь акцент стоит сделать не только на главном герое, а сместить его в сторону окружения Гарри, которое проявляет заботу и беспокоится о нем. На самом деле психологический анализ – вещь очень сложная для методики, и учителя могут ждать нравственные ловушки восприятия поступков героев учениками. Так, в первом эпизоде Рон помогает сбежать Гарри из дома. Этот поступок, если будет преподнесен как героический, может сформировать ложное представление о вседозволенности, если ребенок считает, что взрослые к нему несправедливы. Учителю важно грамотно провести черту, объяснив, что Рон бежит к Гарри из страха, что его другу причиняют боль. Перед операцией спасения он активно, но безуспешно пытался связаться с другом. Дурсли, под опекой которых находился Гарри, всеми силами пытались избежать того, чтобы мальчик был связан с миром магии и школой магии и волшебства «Хогвартс»: «… – Ты не мог бы рассказать в школе, что Дурсли меня заперли и сказали, что больше не пустят в Хогвартс. Никогда! А сам я выйти отсюда при помощи магии не могу…» [11]. Данное поведение со стороны Дурслей – эмоциональное насилие по отношению к главному герою. Зная, что Дурсли унижают Гарри, Рон предпочитает забрать друга в свою семью, которая окружит его заботой и любовью: «…– Успокойся, сам всё объяснишь, – сказал Рон. – Мы приехали за тобой. Последний месяц каникул проведёшь у нас» [11]. Важность поступка Рона подтверждает описание состояния Гарри: «…Гарри не мог опомниться: неужели свободен! … А спасённый друг, откинувшись на спинку сидения, первый раз за много дней улыбался во всё лицо» [11].

Второй эпизод (принятие оборотного зелья членами Ордена Феникса для защиты Гарри Поттера от Волдеморта) даёт возможность учащимся понять, что не только лучший друг может стать спасением. Иногда помощь приходит от самых неожиданных людей: «– Но я не думал, что вас будет так много!... – Кингсли, я думал, вы присматриваете за премьер-министром маглов? – окликнул он через кухню старого знакомого.

– Одну ночь как-нибудь обойдётся и без меня, – ответил Кингсли. – Ты намного важнее» [12].

Безусловно, Гарри Поттер – исключительный персонаж, но способность читателей ассоциировать себя с центральным героем должна привести их к идее о том, что они не одиноки в своих проблемах, и мир, который может быть жесток по отношению к ребенку, также может стать для него спасением. И, продолжая тему настоящей дружбы, можно приводить детей к мысли о том, что важно быть отзывчивым и открытым миру, внимательно за ним наблюдать и всматриваться в детали, тогда мир ответит тебе взаимностью: «… Раздался общий приветственный крик, Гермиона обняла Гарри, Рон похлопал его по спине, а Хагрид спросил:

– Порядок, Гарри? К отправке готов?» [12].

Проанализировав фрагменты, учащиеся должны прийти к выводу, что правильно подобранный круг общения влияет не только на становление личности, но и на образ жизни. Не будь рядом с Гарри Поттером друзей, готовых помочь, его история могла бы сложиться иначе, как это случилось с Волдемортом. Но, на наш взгляд, проводить работу по сравнению Гарри и Волдеморта следует уже в *9 классе*, чтобы закрепить и углубить те ключевые тезисы, которые были сформированы у детей ранее. Кроме того, контраст судьбы положительного и отрицательного героев нужен учителю для формирования у учащихся четкой жизненной позиции и осознания значимости выбора дальнейшего пути.

Для работы с подростками 9 классов предлагается проанализировать отрывки из романов «Гарри Поттер и тайная комната» и «Гарри Поттер и Принц-полукровка», в которых раскрывается жизненная философия Волдеморта. Главная задача учителя – проанализировать с учениками поступки и выбор главного злодея романа как пример того, к чему может привести отсутствие настоящих друзей, взрослых, которые способны увидеть проблемы ребёнка, и, самое главное, ответственности за личный выбор и неумение переступить через детские обиды.

Анализ поступков и рассуждений отрицательного персонажа углубляет психологический аспект оценки героев и продолжает формирование нравственных ориентиров подростков, которые вступают в стадию максималистского противостояния обществу. Учитель выстраивает анализ таким образом, чтобы привести

учащихся к мысли о том, что Волдеморт мог стать Гарри Поттером, поскольку судьбы героев переплетены не только магически, но и фактически, они оба испытывали одинаковые жизненные трудности в детстве: и Волдеморт, и Гарри сироты, воспитывавшиеся в отсутствии любви и заботы со стороны окружающих, оба не имели друзей, пока не поступили в школу Хогвартс, о магии они также узнали в одном возрасте – в 11 лет. Однако превращение Водеморта в героя не произошло по нескольким причинам:

1. У Волдеморта была сильная ненависть к отцу-маглу, который, в свою очередь, был виноват в ранней смерти жены: «…Я не собирался вечно носить имя этого ничтожества, моего магловского папочки… Называться именем вульгарного магла, который отказался от меня ещё до моего рождения, обнаружив, что его жена, видите ли, колдунья? Ну уж нет! И я, Гарри, создал себе новое имя…» [11]. В то время как Гарри Поттер осознал всеобъемлющую любовь родителей.

2. Волдеморт превозносит себя, поскольку его предки – сильнейшие волшебники: «…Я, в чьих жилах с материнской стороны течёт кровь великого Салазара Слизерина… Я знал: наступит день, и это имя будут бояться произносить все волшебники, потому что я стану самым великим магом мира!» [11]. Гарри Поттер в противовес Водеморту, имея в своей родословной сильных предков, не хочет быть избранным, он желает быть как все. Для него первостепенной важностью обладала не сила и власть, а любовь его семьи, ведь именно любовь матери спасла ему жизнь: «…– Твоя мать умерла, пытаясь спасти тебя. Если на свете есть что-то, чего Волдеморт не может понять, так это любовь. Он не мог осознать, что любовь – такая сильная любовь, которую испытывала к тебе твоя мать – оставляет свой след. Это не шрам, этот след вообще невидим… Если тебя так крепко любят, то даже когда любящий тебя человек умирает, ты все равно остаешься под его защитой» [10].

3. У Волдеморта никогда не было настоящих друзей, были лишь верные и преданные приспешники, с помощью которых он, считая себя избранным, пытался заполучить желаемое – мировое господство. Отсутствие друзей в детстве сильно повлияло на его психологическое состояние: «…Его лицо залил румянец, начав от шеи и поднимаясь к впалым щекам. Он был как в лихорадке…

– Если меня кто-нибудь разозлит, я могу сделать так, что с ним случится что-нибудь плохое. Могу сделать человеку больно, если захочу» [13].

Гарри же с Роном и Гермионой, как уже знают учащиеся, являются друг для друга защитой и опорой.

4. Волдеморт испытывает пренебрежение ко всем людям, является лицемером, который использует их в своих целях. У него отсутствует желание уважать и видеть что-то хорошее в людях. Он мил и радушен лишь в том случае, когда видит в этом собственную выгоду. Отсутствие уважения к людям для него является абсолютным стандартом: «…Он вскочил с кровати и шарахнулся от Дамблдора, глядя на него с яростью.

– Не обманете! Вы из сумасшедшего дома, да? «Профессор», ага, ну еще бы! Так вот, я никуда не поеду, понятно? Эту старую мымру саму надо отправить в психушку!» [13].

В то время как отношение Гарри Поттера к людям равноценно их поведению, а не стереотипам о них. Он не желает использовать людей в своих личностных корыстных целях.

5. Волдеморт не встречается со своим страхом лицом к лицу, он привык плыть по течению и не бороться со своими проблемами. Ему куда удобнее искать лазейки, с помощью которых он может отсрочить момент решения этих проблем. В то время как Гарри Поттер ведёт постоянную борьбу с собой и с жизненными обстоятельствами.

Раскрытие причин превращения Волдеморта в злодея даже при условии сравнения с поступками и жизненной позицией Гарри может привести к дискуссии, когда учащиеся оправдают Волдеморта его тяжелым детством. Задача педагога привести их к мысли, что влияние обстоятельств не должно затмевать личной ответственности человека за свою жизнь и приводить к оправданию выбора своего пути, на котором уничтожаются другие люди. Ученики должны задуматься над ценностью не только своей, но и чужой жизни.

Представленная в статье концепция воспитания нравственных и ценностных ориентиров учащихся при изучении романов Дж. Роулинг о Гарри Поттере свидетельствует о том, что поставленные авторами исследования цель и задачи в полной мере достигнуты. Учет возрастных особенностей учеников основной общеобразовательной школы влияет на выбор романов из цикла и эпизодов для работы. Авторы исследования опирались не только на возрастные характеристики, но и на тематическое содержание актуальных программ по литературе, чтобы учитель имел возможность использовать предложенные приемы при изучении произведений, изучаемых в аудиторной работе. Анализ эпизодов построен на системном подходе, с одной стороны, и на углублении сведений учеников о себе и мире, который реализуется в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта. Изучаемая тема имеет серьезные перспективы для дальнейшего исследования, поскольку позволяет как расширить объем эпизодов из рассматриваемого цикла романов Дж. Роулинг о Гарри Поттере, так и привлечь на схожести приемов другие тексты из круга читательских интересов учащихся.

Библиографический список


1. *Ценностные ориентации российской молодежи и реализация государственной молодёжной политики: результаты исследования:* монография. Москва: Издательский дом ГУУ, 2017.
2. Гончарова Н.В., Фенухин В.И. Основные проблемы нравственного и духовного воспитания в современном обществе и пути их решения. *Социально-гуманитарные знания.* 2021; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-problemy-n
3. *Исследование показало, какие книги предпочли бы изучать в школе россияне*. Available at: https://ria.ru/20200831/knigi-1576522508.html
4. Сонькин В. «Гарри Поттер» как феномен мировой литературы. *Иностранная литература.* 2009; № 7. Available at: https://magazines.gorky.media/inostran/2009/7/8220-garri-potter-8221-kak-fenomen-mirovoj-literatury.html
5. Паславская Я.Р. Гарри Поттер – «становящийся» герой? к вопросу о влиянии жанровых черт воспитательного романа на произведение Дж.К. Роулинг. *Ученые записки ОГУ.* Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/garri-potter-stanovyaschiysya-geroy-k-voprosu-o-vliyanii-zhanrovyh-chert-vospitatelnogo-romana-na-proizvedenie-dzh-k-rouling
6. Галинская И.Л. Добро и зло в романах Джоан Роулинг о Гарри Потере (обзор). *Вестник культурологии.* 2007; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/dobro-i-zlo-v-romanah-dzhoan-rouling-o-garri-potere-obzor
7. Одышева А. Концепция добра и зла в цикле сказок Дж. Ролинг о Гарри Поттере. *Мировая литература в контексте культуры*. 2008; № 3: 74 – 76.
8. Едличко-Малик М. Гарри Поттер и вопрос Антигоны: герой и мир его ценностей как вызов современному учителю и воспитателю. *Филологический класс*. 2005; № 14: 69 – 73.
9. Анкушина Ю.П. Феномен книг Дж.К. Ролинг о Гарри Поттере. *Филологические науки в России и за рубежом:* материалы II Международной научной конференции. Ноябрь 2013. Санкт-Петербург: Реноме, 2013: 14 – 16.
10. Роулинг Дж.К. *Гарри Поттер и философский камень*. Москва: Росмэн-Пресс, 2005.
11. Роулинг Дж.К. *Гарри Поттер и тайная комната.* Москва: Росмэн-Пресс, 2005.
12. Роулинг Дж.К. *Гарри Поттер и Дары Смерти*. Москва: Росмэн-Пресс, 2007.
13. Роулинг Дж.К. *Гарри Поттер и Принц-полукровка*. Москва: Росмэн-Пресс, 2006.


References


1. *Cennostnye orientacii rossijskoj molodezhi i realizaciya gosudarstvennoj molodezhnoj politiki: rezul'taty issledovaniya:* monografiya. Moskva: Izdatel'skij dom GUU, 2017.
2. Goncharova N.V., Fenuhin V.I. Osnovnye problemy nravstvennogo i duhovnogo vospitaniya v sovremennom obschestve i puti ih resheniya. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2021; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-problemy-n
3. *Issledovanie pokazalo, kakie knigi predpochli by izuchat' v shkole rossiyane*. Available at: https://ria.ru/20200831/knigi-1576522508.html
4. Son'kin V. «Garri Potter» kak fenomen mirovoj literatury. *Inostrannaya literatura.* 2009; № 7. Available at: https://magazines.gorky.media/inostran/2009/7/8220-garri-potter-8221-kak-fenomen-mirovoj-literatury.html
5. Paslavskaya Ya.R. Garri Potter – «stanovyaschijsya» geroj? k voprosu o vliyanii zhanrovyh chert vospitatel'nogo romana na proizvedenie Dzh.K. Rouling. *Uchenye zapiski OGU*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2015; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/garri-potter-stanovyaschiysya-geroy-k-voprosu-o-vliyanii-zhanrovyh-chert-vospitatelnogo-romana-na-proizvedenie-dzh-k-rouling
6. Galinskaya I.L. Dobro i zlo v romanah Dzhoan Rouling o Garri Potere (obzor). *Vestnik kul'turologii.* 2007; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/dobro-i-zlo-v-romanah-dzhoan-rouling-o-garri-potere-obzor
7. Odysheva A. Koncepciya dobra i zla v cikle skazok Dzh. Roling o Garri Pottere. *Mirovaya literatura v kontekste kul'tury*. 2008; № 3: 74 – 76.
8. Edlichko-Malik M. Garri Potter i vopros Antigony: geroj i mir ego cennostej kak vyzov sovremennomu uchitelyu i vospitatelyu. *Filologicheskij klass*. 2005; № 14: 69 – 73.
9. Ankushina Yu.P. Fenomen knig Dzh.K. Roling o Garri Pottere. *Filologicheskie nauki v Rossii i za rubezhom:* materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Noyabr' 2013. Sankt-Peterburg: Renome, 2013: 14 – 16.
10. Rouling Dzh.K. *Garri Potter i filosofskij kamen'*. Moskva: Rosm`en-Press, 2005.
11. Rouling Dzh.K. *Garri Potter i tajnaya komnata*. Moskva: Rosm`en-Press, 2005.
12. Rouling Dzh.K. *Garri Potter i Dary Smerti*. Moskva: Rosm`en-Press, 2007.
13. Rouling Dzh.K. *Garri Potter i Princ-polukrovka*. Moskva: Rosm`en-Press, 2006.


*Статья поступила в редакцию 25.10.21*

УДК 372.811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-65-67

***Gao Tian,*** *postgraduate, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: larrygaugh2014@gmail.com*

**CONCEPTUAL FIELD PATRIOTISM AS A LINGUODIDACTIC PROBLEM.** In the article the author analyses methodological aspects of studying the conceptual field of *patriotism* by Chinese humanities students. The relevance of the study is due to the need to develop the linguocultural and communication competencies of foreigners in the process of teaching Russian as a foreign language. The main task of this research is to identify the features of the conceptual field of *patriotism* as a linguodidactic problem in the process of teaching Russian as foreign language. The scientific novelty is associated with the fact, that for the first time in the process of teaching Russian as a foreign language for the assimilation of the conceptual field of patriotism by foreigners, the author developed a curriculum in which texts of Russian newspapers of different political orientations are used for exercises, an emphasis is placed on comparative analysis. The practical significance of the research is concerned with author's contribution in the improving the skills of the Chinese audience in assimilating the diversity of the concept of *patriotism* in Russian and Chinese newspapers of various ideological and political orientations, expanding their communication and cultural competence, and contributing to the development of a multilingual personality.

*Key words:* **concept, conceptual field, lexical-semantic field, concept of *patriotism*, linguodidactics.**

***Гао Тянь,*** *соискатель, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: larrygaugh2014@gmail.com*

# КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПОЛЕ «ПАТРИОТИЗМ» КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Статья посвящена анализу методических основ работы с китайскими студентами гуманитарного профиля в ходе изучения концептуального поля «патриотизм». Актуальность исследования обусловлена необходимостью развития лингвокультурной и коммуникационной компетенций инофонов в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Цель исследования – выявление особенностей концептуального поля «патриотизм» как лингводидактической проблемы в ходе преподавания РКИ. Научная новизна исследования связана с тем, что впервые в процессе обучения русскому языку как иностранному для усвоения инофонами концептуального поля «патриотизм» автором была разработана учебная программа, где в качестве упражнений используются тексты российских газет разной политической направленности, делается акцент на сравнительном анализе. Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанные автором учебные материалы позволяют совершенствовать навыки китайской аудитории в усвоении разнообразия концепта «патриотизм» в российских и китайских газетах различной идейно-политической направленности, расширять их коммуникационную и культурную компетенции, способствуют развитию полиязыковой личности.

*Ключевые слова:* **концепт, концептуальное поле, лексико-семантическое поле, концепт «патриотизм», лингводидактика.**

Давно уже стало трюизмом положение о том, что сколько-нибудь полноценное владение языком требует знакомства с основами национальной культуры носителей этого языка, простого изучения его фонетики, грамматики и лексики недостаточно. Важное место в самой культуре занимают ее ключевые концепты, выступающие концентраторами национально значимых смыслов. К числу таких концептов относится РОДИНА, а также входящий в его концептуальное поле базовый компонент «патриотизм».

Выбор этого базового для российской культуры концепта актуален, так как в нем в наибольшей степени воплотились характерные черты русского сознания и русской языковой картины мира. Причем, восприятие патриотизма изменяется во времени, что находит свое отражение в его концептуальном и лексико-семантическом поле. Последнее характеризуется наличием различных деривативов с разнообразными синтагмами, антонимами и синонимами. Особенно часто ими изобилуют тексты российских газет различной идейно-политической направленности. Неоднозначное отношение к патриотизму в них проявляется в расширении синтагматических и парадигматических связей.

Анализ обширной теоретической литературы показал, что в российской лингвистической науке понятие «концепт» изучается много лет и с разных позиций. В современной лингвистике подходы к его изучению вырабатываются в рамках лингвокогнитивистики и лингвокультурологии. В рамках когнитивного подхода концепт рассматривается как особая содержательная единица памяти [1; 2; 3 и др.]. В лингвокультурологии данное понятие исследуется как базовая ячейка культуры [4, с. 43], обладающая национально-культурной спецификой [5, с. 71]. Это, по мнению В.Н. Телия, «вербализованный культурный смысл» [6, с. 92], который «по умолчанию является лингвокультурным концептом» [7, с. 681].

В рамках лингводидактического подхода И.Ф. Савельева рассматривает «концепт» как культурно детерминированную единицу коммуникации, считая его единицей отбора учебного материала [8, с. 276], а также «единицей обучения для формирования определенных знаний» [там же, с. 277]. По мнению С.В. Чернышова, широкое распространение в последние годы концептуального подхода в обучении студентов иностранному языку позволяет говорить о появлении нового направления – лингвоконцептодидактики [9, с. 131].

Согласно русскоязычным толковым словарям, лексема «патриотизм» имеет несколько основных значений: любовь к Родине (Отчизне), преданность ей и своему народу, готовность к подвигам и жертвам во имя Родины, служение. Патриотизм, по мнению С.Г. Воркачева, с точки зрения лингвокультурологии, – это ядро семантической реалии «Родина», образованное триадой (родина, отечество и отчизна) [10, с. 28–40].

При обучении русскому языку как иностранному (РКИ) на первый план выходит выработка навыков и овладение языковой, речевой и коммуникационной компетенциями [11, с. 5]. Именно сформированные навыки, с методической точки зрения, представляют существенный компонент. При обучении РКИ происходит также важный процесс погружения инофонов в русскую культуру, что позволяет сформировать в их сознании иной принцип мышления за счет привнесения в их сознание нового культурного кода. Учет культурной составляющей важен, по мнению китайских исследователей, так как язык и культуры взаимосвязаны, и это позволяет повысить уровень усвоения самого русского языка [12, с. 34]. Одновременно это способствует формированию русской языковой личности китайских студентов [13, с. 55] в процессе межкультурной коммуникации. Последняя не является линейным процессом, что дает возможность для отбора учебного материала не в строгой последовательности усвоения языка, а применительно к конкретным жизненным ситуациям [14, с. 13, 19]. В нашем случае речь идет о понимании концептуального поля «патриотизм» на базе газетных публикаций.

Цель статьи – выявление особенностей концептуального поля «патриотизм» как лингводидактической проблемы в процессе реализации авторской учебной программы РКИ «Лингвометодические аспекты изучения ключевых концептов русской культуры в китайской аудитории (на примере концептуального поля «РОДИНА»)».

Для реализации были поставлены следующие задачи исследования:

– изучить теоретические подходы к определению понятий «концепт», «концептосфера», «лексико-семантическое поле»;

– выявить основные проблемы в усвоении китайской аудиторией особенностей концептуального поля «патриотизм».

Термин «концепт» тесно связан с понятиями «концептуальное поле» и «концептосфера». С точки зрения поля в теории отмечается факт полевой организации концепта.

По мнению В.В. Красных, концептуальное поле – это «совокупность ментефактов и определенным образом осмысленных в культуре артефактов (т.е. культурных квазипредметов и культурных предметов), объединенных некой общей «идеей» [15, с. 16]. Э.Э. Сулиман рассматривает его как «совокупность концептов, состоящую из центра и периферии, пересекающуюся с другими концептуальными полями. Концепты в составе концептуального поля связаны друг с другом, а также с концептами других концептуальных полей» [16, с. 45]. По словам исследователя, концептуальное и семантическое поля также связаны с языковой картиной мира, но между ними существует принципиальное различие. Если семантическое поле представляет собой языковое образование, то концептуальное «содержательно представляет собой ментально и семиотически разработанную область этнокультурного «пространства», объединяющую концепты не только как факты языка, но и культуры» [там же, с. 44].

Е.О. Зубарева с соавторами выделяет несколько характерных признаков понятия «концептуальное поле»: «набор разноуровневых средств, связанных между собой системными отношениями и образующих конституенты поля; общее значение, в той или иной степени присущее его конституентам; возможность выделения в общем значении других значений, которые могут быть противоположными или полярными» [17, с. 20]. Исследователи считают его содержательной категорией, представленной различными языковыми единицами, которые системно организованы, что дает возможность говорить о существовании концептуального моделирования [там же, с. 21].

Принципиально важным, по нашему мнению, является поднятый Е.О. Зубаревой с соавторами вопрос о соотношении между понятиями «концептуальное

поле» и «концептосфера» [там же, с. 22]. Согласно З.Д. Поповой и И.А. Стернину, последняя представляет собой «область знаний, составленную из концептов как её единиц», которую можно рассматривать как «упорядоченную совокупность концептов народа, информационную базу мышления» [18, с. 25–26]. То есть в случае с концептосферой речь идет не только о вербализованном восприятии, но и о невербальных проявлениях концепта. Мы солидарны с утверждением, что концептуальное поле связано с языковым сознанием, а концептосфера отражает когнитивное сознание, т.е. сам принцип мышления того или иного народа, проявляющийся в конкретной языковой картине мира. Если рассматривать концептуальное поле, по мнению Е.О. Зубаревой с соавторами, как определенную концептуальную модель конкретного ключевого слова-концепта [17, с. 22], то в данном случае речь уже идет о воспроизводстве более широкого когнитивного сознания. В концептосферу входит не только понятийное значение конкретной лексемы, но также ее образное, метафорическое выражение, ценностная связь с языковой картиной мира.

Все вышесказанное характерно и для концепта «патриотизм», концептуальное поле которого представлено тремя зонами: ядро, приядерная зона (центральная часть) и периферия (ассоциации).

Опираясь на коммуникативно-когнитивный и лингвокультурологический подходы в лингводидактике, были использованы семантический, концептуальный и сравнительный анализы.

С опорой на коммуникативно-когнитивный и лингвокультурологический подходы в лингводидактике была разработана специальная учебная программа «Лингвометодические аспекты изучения ключевых концептов русской культуры в китайской аудитории (на примере концептуального поля «Родина»)», в которой отдельное внимание уделяется концепту «патриотизм», его концептуальному и лексико-семантическому полям, что позволяет углубить понимание китайскими студентами этого основного компонента концептуального поля «Родина» на основе изучения текстов российских газет.

В ходе работы с китайской аудиторией использовались такие лингводидактические методы, как беседа, групповое письменное тестирование [19, с. 39, 43]. При отборе и подаче материала мы опирались на два подхода: функционально-семантический и формально-структурный [там же, с. 85 – 86], а в процессе обучения – на речедеятельностный, когнитивный и коммуникативно-деятельностный подходы [там же, с. 102 – 103].

Для анализа были взяты аутентичные тексты таких российских газет, как «Независимая газета», «Новая газета» (либерально-демократического толка), «Завтра», «Советская Россия» (коммунистического толка), в которых концепт «патриотизм» раскрывается с разных сторон и изобилует многообразием в его современном понимании.

Усвоение концептуального поля «патриотизм» проходило в несколько этапов. В ходе первого была прочитана лекция о понятии «концепт», концепте «патриотизм», его концептуальном и лексико-семантическом полях в русском и китайском языках. На втором этапе было проведено две семинарских занятия. На первом семинаре обсуждалась теория, и разбирались особенности концептуального поля «патриотизм» в устной форме в русском и китайском языках. Такое изучение учебного материала позволяет выявить сходство и различие. Так, концептуальное поле «патриотизм» в русском языке представлено:

– ядром: патриотизм;

– центральной частью: Родина, Россия, вера (православие), семья (дом);

– периферией: служение, армия, спорт, воспитание, культура, образование, дух нации, гимн, знамя и др.

В китайском языке концептуальное поле «патриотизм» представлено:

– ядром: патриотизм;

– центральной частью: Родина, Китай, семья (дом), идеология (коммунизм);

– служение, армия, спорт, воспитание, культура, образование, философия (марксизм, социализм), дух нации, гимн, знамя и др.

Анализ показывает, что в приядерной зоне в китайском языке отсутствует лексема «вера» («православие»), но есть лексема «идеология» (коммунистическая), а в зоне периферии присутствует лексема «философия» (марксизм, социализм). Хотя в целом концептуальное поле «патриотизм» в обоих языках схоже.

Второе семинарское занятие было посвящено анализу лексико-семантического поля (ЛСП) «патриотизм», представляющего собой один из вариантов моделирования концептуального поля «патриотизм». В частности, подробно обсуждались различия в структуре ядра, центральной части и периферии ЛСП «патриотизм». ЛСП «патриотизм» в русском и китайском языках имеет определенное сходство, особенно – в ядерной части. Основные различия проявляются в том, что центральная часть ЛСП «патриотизм» в русском языке более разнообразна по количеству синонимов и антонимов. Кроме того, здесь широко представлены различные синтагмы в ядерной зоне.

Текущий контроль осуществлялся на семинарских занятиях и в ходе проверки самостоятельной работы китайских студентов.

Основная лингводидактическая проблема в ходе усвоения учебного материала РКИ о концептуальном поле «патриотизм» была связана с тем, что для китайских студентов порой сложно понять многообразие синтагматических связей. Парадигматические связи (синонимы и антонимы) более конкретны и понятны китайской аудитории. Все это обусловлено различием в самих языках: иероглифический принцип китайского языка предполагает более конкретное восприятие тех или иных лексем, включая 爱国主义 («патриотизм»). Кроме того, в российских газетах в зависимости от идейно-политической направленности отношение к самому патриотизму существенно различается, что также находит свое отражение в появлении новых синтагматических связей.

В ходе исследования были разработаны упражнения для самостоятельной работы, связанные с концептуальным и лексико-семантическим полем «патриотизм» на основе анализа текстов российских газет.

Для лучшего понимания концептуального поля «патриотизм» в ходе обучения китайских студентов использовался сравнительный анализ. В данной связи мы полностью разделяем точку зрения Е.Г. Кольовской, по мнению которой сравнительные задания «вызывают особый интерес учащихся, что повышает мотивацию и способствует лучшему усвоению нового материала» [20, с. 150]. Такая «открытая форма», по справедливому утверждению А.Н. Щукина, достигается «путем сознательного сопоставления особенностей родного и изучаемого языков» [19, с. 170].

Для усвоения концептуального поля «патриотизм» вниманию китайских студентов были предложены различные упражнения, например:

прочитайте задание и при выполнении обоснуйте свой ответ.

1. Существуют ли различия по данным словарей русского и китайского языков в интерпретации значения лексемы *патриотизм*? (***Русский язык*** *– любовь к Родине, преданность Отечеству и народу;* ***китайский язык*** *– 爱国 («любовь к Родине»), 忠于人民 («преданность народу»)*).

2. Выявите сходство и различие концептуального поля «патриотизм» в русском и китайском языках: (***русский язык****: ядро – патриотизм; центральная часть – Родина, Россия, вера (православие), семья, дом; периферия – служение, армия, спорт, воспитание, культура, образование, дух нации, гимн, знамя;* ***китайский язык****: ядро – патриотизм; центральная часть – Родина, Китай, семья (дом), идеология (коммунизм); периферия – служение, армия, спорт, воспитание, культура, образование, философия (марксизм, социализм), дух нации, гимн, знамя*).

3. В чем сходство и различие культурных кодов восприятия лексемы «патриотизм» в русском и китайском языках? (***Русский язык****: патриотизм – Родина, дом, сакральное значение, семья;* ***китайский язык****: патриотизм – Родина, дом, семья, государство, нет сакральности*).

4. Укажите сходство и различия в ЛСП «*патриотизм*» в русском и китайском языках (***сходство*** *– в ядерной части.* ***Различие*** *– в центральной части и в периферии. В русском языке центральная часть ЛСП «патриотизм» более разнообразна по количеству синонимов и антонимов, также здесь широко представлены различные синтагмы в ядерной зоне*).

Для понимания синтагматических и парадигматических связей в ЛСП «патриотизм» инофонам предлагалось выполнить следующие упражнения, которые потом разбирались на семинарских занятиях:

1) синтагматические связи в ядре:

определите вид синтагмы и объясните значение словосочетаний:

– *государственный патриотизм, квасной патриотизм, номенклатурный патриотизм, православный патриотизм, спортивный патриотизм (прилагательное плюс лексема «патриотизм»;*

– *истинный патриот, доморощенные патриоты, подлинные патриоты (прилагательное плюс лексема «патриот»);*

– *патриотический характер, патриотический дух, патриотическое воспитание (дериватив «патриотический» плюс существительное);*

– *прививать патриотизм, воспитывать патриотизм, культивировать патриотизм (глагол плюс лексема «патриотизм»);*

2) парадигматические связи в центральной части:

объясните, пожалуйста, что значат следующие синонимы к лексеме *патриотизм*: верноподданство, народничество, великодержавник? (Ответ: *верноподданство – в царской России означала быть верным подданным империи;*

*народничество – в XIX веке в Российской империи было движение среди интеллигенции «уйти в народ», то есть идти и просвещать народные массы (крестьян, рабочих), отсюда синоним – народничество, народник;*

*великодержавник – патриот, считающий Россию великой державой*).

Объясните, пожалуйста, что значат следующие антонимы к лексеме *патриотизм*: космополит, либерал, диссидент? (Ответ: *космополит – человек, считающий, что важнее принадлежность ко всему миру, а не только к конкретной стране (России);*

*либерал – сторонник западного либерального учения, негативно относящийся ко всему, что происходит в России, так как считает ее несвободной страной;*

*диссидент – человек, выступающий против существующего строя в России и активно пропагандирующий негативное отношение к своей стране*).

Итак, основная лингводидактическая проблема усвоения концептуального поля «патриотизм» китайскими студентами гуманитарного профиля определяется тем, что в процессе обучения русскому языку как иностранному особое внимание следует уделять объяснению особенностей, связанных с современным русским культурным кодом в отношении концепта «патриотизм».

По итогам апробации учебного материала авторской учебной программы по изучению концептуального поля «патриотизм» было выявлено, что китайские

студенты гуманитарного профиля плохо знакомы с современным российским политическим медиадискурсом, поэтому им трудно воспринимать многообразие синтагматических и парадигматических связей рассматриваемого лексико-семантического поля. В ходе анализа концептуального поля выяснилось, что основная проблема у китайской аудитории связана с непониманием присутствия в концептуальном поле «патриотизм» концепта «вера» («православие»), что обусловлено различием в культурных кодах русского и китайского народа, разной языковой картины мира.

Таким образом, обозначенная выше цель и задачи исследования требует обратить внимание на то, что именно правильно выстроенная коммуникация преподавателя с китайскими студентами становится одной из приоритетных компетенций. Реализация учебной программы показала необходимость разработки справочного материала, в котором можно дать объяснение наиболее сложных для восприятия китайской аудитории примеров. Важным является также использование сравнительного анализа, прямого и обратного перевода, так как китайские студенты-филологи получают при этом возможность увидеть существующие различия в национальных лингвокультурах.

Одновременно развитие полиязыковой личности в процессе РКИ предполагает не только погружение в культуру страны, но и формирование коммуникационной компетенции. Практическая значимость разработанных в рамках авторской учебной программы упражнений для самостоятельной работы на основе изучения текстов российских газет как раз-таки связана с тем, что они позволяют закрепить коммуникативные навыки китайских студентов гуманитарного профиля за счет расширения ситуаций общения.

По нашему мнению, изучение концептуального поля *патриотизм* дает возможность китайской аудитории не только развить в себе культурную и коммуникационную компетенции, но также и сформироваться как полиязыковые личности уже на когнитивном уровне.

Библиографический список


1. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*: Перевод с английского. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
2. Колесов В.В. *Концептология: Конспект лекций, читанных в сентябре – декабре 2010 года*. Санкт-Петербург: СПбГУ. РИО. Филологический факультет, 2012.
3. Чернейко Л.О. Базовые понятия когнитивной лингвистики в их взаимосвязи. *Язык, сознание, коммуникация*: сборник статей. Москва: МАКС-Пресс, 2005; Выпуск 30: 43 – 73.
4. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры.* Москва: Акад. проект, 2001.
5. Пименова М.В., Кондратьева О.Н. *Концептуальные исследования: Введение.* Москва: Флинта. Наука, 2011.
6. Телия В.Н. Объект лингвокультурологии между Сциллой лингвокреативной техники языка и Харибдой культуры (к проблеме частной эпистемологии лингвокультурологии). *С любовью к языку*: сборник статей. Воронеж, 2002: 89 – 97.
7. Телия В.Н. Фактор культуры и воспроизводимость фразеологизмов – знаков-микротекстов. *Сокровенные смыслы: Слово. Текст. Культура*: сборник статей. Москва: Языки славянских культур, 2004: 674 – 684.
8. Савельева И.Ф. Концепт как универсальная единица формирования знаний в процессе обучения студентов языкового вуза иностранному языку. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.* Санкт-Петербург, 2009; № 102: 275 – 277.
9. Чернышов С.В. *Эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Нижний Новгород, 2016.
10. Воркачев С.Г. *Идея патриотизма в русской лингвокультуре*. Волгоград: Парадигма, 2008.
11. Акишина А.А., Каган О.Е. *Учимся учить: для преподавателей русского языка как иностранного*. Москва: Русские языковые курсы, 2002.
12. Цзян Ц. Преподавание культуры и русского языка в вузе. *Русский язык*. 2013; № 4: 34 – 37.
13. Лю Х. О направлениях исследования преподавания русского языка и культуры. *Иностранные языки и их преподавание*. 2002; № 4 (157): 54 – 58.
14. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. *Методическое руководство для преподавателей русского языка как иностранного*: учебное пособие. Москва: Русский язык, 1976.
15. Красных В.В. Когнитивная подсистема лингвокультуры: возможные пути исследования. *Язык, сознание, коммуникация*: сборник статей. Москва: МАКС Пресс, 2012; Выпуск 45: 4 – 38.
16. Сулиман Э.Э. *Русское концептуальное поле ВЕРА (на фоне арабо-мусульманской лингвокультуры)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2013.
17. Зубарева Е.О., Шустова С.В., Исаева Е.В. Концептуальное поле в современной лингвистической парадигме. *Евразийский гуманитарный журнал.* 2019; № 3: 17 – 26.
18. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. Москва: АСТ: Восток-Запад, 2007.
19. Щукин А.Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного*: учебное пособие для вузов. Москва: Высшая школа, 2003.
20. Кольовска Е.Г. *Природно-ландшафтный код русской культуры в аспекте лингводидактики.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2014.


References


1. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafory, kotorymi my zhivem*: Perevod s anglijskogo. Moskva: Editorial URSS, 2004.
2. Kolesov V.V. *Konceptologiya: Konspekt lekcij, chitannyh v sentyabre – dekabre 2010 goda*. Sankt-Peterburg: SPbGU. RIO. Filologicheskij fakul'tet, 2012.
3. Chernejko L.O. Bazovye ponyatiya kognitivnoj lingvistiki v ih vzaimosvyazi. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*: sbornik statej. Moskva: MAKS-Press, 2005; Vypusk 30: 43 – 73.
4. Stepanov Yu.S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury.* Moskva: Akad. proekt, 2001.
5. Pimenova M.V., Kondrat'eva O.N. *Konceptual'nye issledovaniya: Vvedenie.* Moskva: Flinta. Nauka, 2011.
6. Teliya V.N. Ob`ekt lingvokul'turologii mezhdu Scilloj lingvokreativnoj tehniki yazyka i Haribdoj kul'tury (k probleme chastnoj `epistemologii lingvokul'turologii). *S lyubov'yu k yazyku*: sbornik statej. Voronezh, 2002: 89 – 97.
7. Teliya V.N. Faktor kul'tury i vosproizvodimost' frazeologizmov – znakov-mikrotekstov. *Sokrovennye smysly: Slovo. Tekst. Kul'tura*: sbornik statej. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2004: 674 – 684.
8. Savel'eva I.F. Koncept kak universal'naya edinica formirovaniya znanij v processe obucheniya studentov yazykovogo vuza inostrannomu yazyku. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena.* Sankt-Peterburg, 2009; № 102: 275 – 277.
9. Chernyshov S.V. *`Emotivno-konceptnaya model' obucheniya inostrannym yazykam v lingvisticheskom vuze.* Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2016.
10. Vorkachev S.G. *Ideya patriotizma v russkoj lingvokul'ture*. Volgograd: Paradigma, 2008.
11. Akishina A.A., Kagan O.E. *Uchimsya uchit': dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkie yazykovye kursy, 2002.
12. Czyan C. Prepodavanie kul'tury i russkogo yazyka v vuze. *Russkij yazyk*. 2013; № 4: 34 – 37.
13. Lyu H. O napravleniyah issledovaniya prepodavaniya russkogo yazyka i kul'tury. *Inostrannye yazyki i ih prepodavanie*. 2002; № 4 (157): 54 – 58.
14. Kostomarov V.G., Mitrofanova O.D. *Metodicheskoe rukovodstvo dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo*: uchebnoe posobie. Moskva: Russkij yazyk, 1976.
15. Krasnyh V.V. Kognitivnaya podsistema lingvokul'tury: vozmozhnye puti issledovaniya. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*: sbornik statej. Moskva: MAKS Press, 2012; Vypusk 45: 4 – 38.
16. Suliman `E.`E. *Russkoe konceptual'noe pole VERA (na fone arabo-musul'manskoj lingvokul'tury).* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2013.
17. Zubareva E.O., Shustova S.V., Isaeva E.V. Konceptual'noe pole v sovremennoj lingvisticheskoj paradigme. *Evrazijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2019; № 3: 17 – 26.
18. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. Moskva: AST: Vostok-Zapad, 2007.
19. Schukin A.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Vysshaya shkola, 2003.
20. Kol'ovska E.G. *Prirodno-landshaftnyj kod russkoj kul'tury v aspekte lingvodidaktiki.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2014.


*Статья поступила в редакцию 13.10.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-67-70

***Bugreeva A.S.,*** *senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: as.bugreeva@gmail.com*

**PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF IMPLEMENTATION OF DISTRIBUTED LEDGER TECHNOLOGY IN LIFELONG LEARNING PARADIGM.** Modern telecommunication technologies are widely used in the education industry, making significant changes in the methodology and practice of teaching. This work provides a critical analysis of possibilities and prospects of blockchain application in the lifelong learning paradigm. The author analyzes advantages offered by blockchain networks, which are decentralized data storage and transmission systems, for verification, control and protection of information related to the personal data of partici-

pants in the educational process, confirmation of diplomas, certificates, qualifications, titles, skills and abilities. The purpose of the work is to identify problems that the introduction of the blockchain network into the education system will allow to solve, as well as the issues that arise in the process of implementing this technological approach.

*Key words:* **lifelong learning, distributed ledger technology, blockchain.**

***А.С. Бугреева**, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва. E-mail: as.bugreeva@gmail.com*

# ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ РАСПРЕДЕЛЕННОГО РЕЕСТРА В ПАРАДИГМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современные телекоммуникационные технологии находят широкое применение в индустрии образования, внося значимые изменения в методику и практику обучения, которое становится необходимостью на протяжении всей жизни человека. Данная работа представляет критический анализ возможностей и перспектив применения блокчейна в парадигме непрерывного образования в течение всей жизни. Автор анализирует преимущества, предлагаемые блокчейн-сетями, являющимися децентрализованными системами хранения и передачи данных, для верификации, контроля и защиты информации, связанной с личными данными участников образовательного процесса, подтверждения полученных дипломов, сертификатов, квалификаций, званий, навыков и умений. Цель работы – определение проблем, которые позволят решить внедрение блокчейн-сети в систему образования, а также вопросов, возникающих в процессе реализации данного технологического подхода.

*Ключевые слова:* **непрерывное образование, обучение в течение всей жизни, технологий распределенного реестра, блокчейн.**

Проходя существенную трансформацию, связанную с развитием новых технологий и цифровизацией, образование становится все более доступным для общества и вместе с этим более персонифицированным. Эпидемиологическая ситуация в мире привела к сокращению числа рабочих мест, вызвала необходимость в приобретении и освоении конкретных практических и зачастую новых навыков и умений, что способствовало росту спроса на курсы и уроки профессиональной подготовки и переподготовки. Онлайн-образование (EdTech) становится основным инструментом процесса трансформации индустрии образования, позволяя не только упростить и ускорить передачу знаний, но и повысить эффективность обучения.

Актуальность настоящей статьи обусловлена тем, что в современном мире, для которого характерно постоянное создание, переработка и поглощение огромного количества информации, непрерывное образование на протяжении всей жизни становится важнейшим условием эффективного существования человека в эпоху цифровизации знания. Постоянные изменения информационного пространства связаны с распределенными информационными сетями, связывающими весь мир в единое цифровое общество. Научная новизна исследования заключается в представлении авторского подхода к анализу возможностей практического применения блокчейна в сфере образовании. Теоретическая значимость научной работы заключается в том, что результаты исследовательской части могут быть использованы в дальнейшем изучении перспектив и проблем применения технологии распределенного реестра в среде непрерывного образования. Практическая значимость работы заключатся в формулировке вопросов, ответы на которые помогут дать реальную оценку эффективности внедрения новой технологии. В процессе научно-исследовательской работы были использованы методы анализа теоретических и практических примеров внедрения блокчейна в сферу образования, обобщение и интерпретация результатов исследования.

В связи с тем, что информация постоянно обновляется, ее объем увеличивается, а срок ее валидности сокращается, образование и обучение не могут оставаться без изменений. Образование перестало быть фактором, отвечающим за успех в поиске и приеме на работу, сохранении рабочего места, продвижения по карьерной лестнице, а трансформировалось в одно из непременных условий для адаптации и выживания в современном обществе. Обучение больше не ограничивается конкретными временными рамками, становясь средой, в которой человек должен существовать на протяжении всей жизни.

Понятие непрерывного образования имеет различные интерпретации, такие как «фундаментальное образование», «основное образование», «возобновляющееся образование» [1]. Согласно Billett S. [2], потребность в непрерывном обучении объясняется необходимостью выполнения повседневных задач и действий для продуктивного существования. Becker A., Cummins S., Davis M., Freeman A. [3] утверждают, что непрерывное обучение в течение всей жизни становится основным направлением развития системы высшего образования. К первостепенным задачам организации системы высшего образования должны относиться такие, как продвижение понимания ценности и необходимости непрерывного обучения, как формального, так и неформального, среди преподавателей, обучающихся и всего персонала. Подчеркивая актуальность непрерывного образования, Belanger P. [4] делает акцент на преимуществах применения стратегии и практики данной системы для личностного и профессионального развития. Непрерывное образование в течение всей жизни оказывает положительное влияние на все аспекты жизнедеятельности человека, включая вопросы финансового благополучия, здоровья и занятости.

Необходимость принятия вызовов современного общества вносит изменения в образовательную среду и процессы обучения, среди которых важно отметить трансформацию образования в обучение, переход от парадигмы централизованного обучения к децентрализованному, от трансляции знаний к персонификации и кастомизации обучения, от использования модели одного ресурса к плюрализму. Согласно позиции Института непрерывного образования, его можно рассматривать в трех измерениях, которые охватывают весь жизненный цикл, проявляются и реализуются в разных контекстах и методических подходах, а именно: формальное образование, неформальное и практическое обучение [1]. Более того, процесс обучения и образования необходимо рассматривать не только в контексте непрерывности в течение всей жизни, но и в смысле глубины и широты охвата знаний. Глубина знаний оценивается с позиций социокультурного, когнитивного и коммуникативного развития. Широта охвата знаний определяется уровнем формального, неформального и практического обучения.

Система формального (или официального) образования функционирует в рамках Федеральных государственных образовательных стандартов для разных уровней образования и обеспечивается государственными или аккредитованными негосударственными учреждениями образования. Получение формального образования подтверждается сертифицированным дипломом или степенью.

Неформальное, или дополнительное образование характеризуется более гибким контентом и адаптивностью к изменяющимся запросам обучающихся и общества в целом. Данный подход реализуется посредством программ дополнительного профессионального обучения или переобучения, обучения на рабочем месте, проведения мастер-классов, организацией профессионально ориентированных курсов, в основном на коммерческой основе. В большинстве случаев сертификаты и квалификационные документы о прохождении программ не имеют юридической силы и значимости по сравнению с документами о формальном образовании.

Практическое образование является неструктурированным и приобретается человеком эвристически, автономно и зачастую случайно в течение жизни. В то время как существует насущная необходимость в постоянном получении новых знаний и овладении новыми навыками, практическое образование не предоставляется никакими образовательными организациями. Belanger P. утверждает, что «в реальности люди, приобретая знания через собственный поиск решения практических задач, хотят официального признания овладения этими знаниями» [4].

Непрерывное образование в течение жизни, согласно позиции Becker A., Cummins S., Davis M., Freeman A. [3], нацелено на интеграцию обучения в жизнь на всех этапах и аспектах. Для достижения этой цели необходимо стереть границы между официальным, дополнительным и практическим образованием, что создаст среду, способствующую развитию творческих, экспериментаторских и новаторских способностей.

Традиционные системы образования являются в основном централизованными и контролируются органами государственной власти. Документы об обучении и образовании, предоставляемые гражданам государственной системой образования, являются законным подтверждением полученных знаний и навыков. Однако такая степень централизации делает систему негибкой, лишенной возможности адаптироваться к изменениям, происходящим как внутри, так и вне системы, что в результате наносит значимый ущерб всем участникам процесса образования.

Принимая во внимание тот факт, что обучение вышло за пределы традиционного офлайн-формата, а цифровая образовательная среда занимает в настоящее время значительную часть в системе образования, необходимо рассмотреть понятие распределенного обучения как модель дистанционного образования. При использовании Интернета для передачи образовательного контента и взаимодействия с обучающимися модель распределенного обучения является децентрализованной, то есть предоставляющей равноценный доступ к образовательным программам учащимся вне зависимости от времени и местоположения и без вовлечения центральной образовательной организации [6]. Реализация модели распределенного обучения базируется на технологии распределенного

реестра, или блокчейн-технологии, позволяющей безопасно и надежно хранить и передавать большое количество сведений личного характера, информации о пройденных программах обучения, полученных сертификатах и их валидности, аккредитации знаний для реализации стратегии непрерывного образования в течение жизни. Блокчейн-технологии могут быть использованы для связи и обмена знаниями и опытом между различными образовательными средами, давая возможность холистически оценивать образовательный процесс, продвигать модель непрерывного обучения посредством использования современных информационно-коммуникационных технологий.

Технология распределенного реестра была представлена в 2008 году в работе авторства Сатоси Накамото (Satoshi Nakamoto) «Биткоин: пиринговая электронная денежная система» (Bitcoin: A Peer-to-Peer Electronic Cash System» как «новое поколение мировой децентрализованной инфраструктуры», позволяющей сохранять записи о всех транзакциях и их верификацию [5]. Децентрализация означает, что данные хранятся не в центральной системе, а распределены в компьютерной сети. Когда новый блок информации модифицируется или добавляется в цепь, эти изменения отражаются и фиксируются во всей системе. Шифрование данных и их распределение гарантирует высокую степень защиты и целостности информации. Надежность и защищенность алгоритмов обмена информацией достигается за счет невозможности для третьей стороны получить доступ для внесения изменений, искажения, удаления или кражи данных.

Существуют три вида блокчейн-сетей: публичные, приватные и пермиссионные. В зависимости от типа блокчейн-сети предоставляют различные права доступа к хранящейся информации, имеют разную степень прозрачности, возможности внесения изменений и принципы децентрализации [6].

Swan M. [7] выделяет три поколения блокчейн-сетей:

– блокчейн 1.0 – криптовалюта, цифровые платежные системы;

– блокчейн 2.0 – смарт-контракты, применение в экономике, проведение операций на фондовых рынках, с ценными бумагами;

– блокчейн 3.0 – более широкое применение технологии в различных сферах государственного управления, здравоохранения, науки, культуры, образования и искусства.

Разнообразие сфер применения блокчейн-сетей объясняется следующими факторами:

– гарантия достоверности информации;
– шифрование информации в блоках;
– надежность сохранения информации;
– невозможность внесения изменений в централизованных базах.

Многие исследователи уверены, что блокчейн-технологии имеют огромный потенциал реализации в системе образования. Например, использование блокчейн-сетей для организации, проведения и управления аттестацией знаний студентов, верификации ответов, обеспечения целостности записи и хранения результатов. Kuvshinov K., Nikiforov I., Mostovoy J., Mukhutdinov D. и др. [8] предлагают использование блокчейн и интернет-ресурсов для организации и проведения онлайн-опросов с ограниченным доступом к результатам, что позволит избежать внесения каких-либо изменений и обеспечить прозрачность и достоверность оценки знаний и прогресса в обучении.

Ряд образовательных организаций предлагают применять блокчейн-технологию в системе управления образовательным процессом (LMS – learning management system), что позволит создать централизованную базу, фиксирующую всю историю обучения каждого учащегося, гарантируя сохранность, прозрачность и достоверность информации и давая возможность эффективно оценивать процесс обучения и имеющиеся знания и навыки.

Duan B., Zhong Y., Liu D. [9] утверждают, что фиксация программ и результатов обучения каждого учащегося в блокчейн-сети позволит предоставлять учащимся аккредитованные мета-дипломы. Karafiloski E., Mishev A. [10] видят потенциал данной технологии в обработке и управлении данными обучающихся. Andreev A., Daskalov H. [11] представили модель образовательной среды на основе блокчейн-технологии, позволяющей выдавать цифровые сертификаты о полученном образовании и пройденных программах обучения, создавать, сохранять и передавать подтвержденные электронные портфолио. Kuvshinov K., Nikiforov I., Mostovoy J., Mukhutdinov D. и др. [8] предлагают использовать блокчейн для передачи и обмена данными между различными организациями управления образованием. Блокчейн имеет значимый потенциал в создании образовательной траектории, сертифицирования и подтверждения образовательных достижений, децентрализации использования и распределения образовательных ресурсов.

На основании проведенного анализа потенциальных возможностей блокчейна в сфере образования можно сделать следующие выводы о практическом применении технологии:

– исключение возможности фальсификации дипломов об образовании и сертификатов, предоставленных в традиционном формате;

– предоставление работодателям реальной информации о компетенциях работников;

– появление новых образовательных организаций и учебных программ, гибко реагирующих на потребности экономики и рынка труда; определение качества образовательных услуг, предоставляемых данными учебными организациями как в традиционном, так и в цифровом формате;

– необходимость непрерывного обучения в течение всей жизни вносит изменения в классический формат обучения и образовательные методики, которые становятся устаревшими и не отражают потребности общества;

– аккредитация знаний, умений и навыков, приобретаемых в цифровой образовательной среде на протяжении всей жизни; стирание границ между официальным, неформальным и практическим образованием;

– персонификация и кастомизация обучения в соответствии с индивидуальными способностями и потребностями каждого.

– оплата за обучение в криптовалюте.

Таблица 1

Предложения, прототипы и практические решения применения блокчейн-технологии в сфере образования

| *Технология* | *Организация/ исследователи* | *Область применения* |
|---|---|---|
| смарт-контракты (smart contracts); криптовалюта | Массачусетский технологический институт (MIT);<br><br>Школа программной инженерии Холбертон;<br><br>Университет в Нью Гемпшире;<br>Университет в Калифорнии | сертификаты и дипломы об обучении;<br>разработка и развитие технических ресурсов для использования в блокчейна проектах;<br>оплата обучения в криптовалюте |
| IBM блокчейн, смарт-контракты | Sony Global Education совместно с IBM | формирование академического паспорта учащегося;<br>блокчейн-решение для безопасного обмена сведениями об успеваемости учащихся |
| смарт-контракты, криптовалюта | Открытый Университет (Великобритания) | формирование сети взаимодействия преподавателей и студентов;<br>аккредитация образовательных программ;<br>сертификаты и дипломы об обучении |
| смарт-контракты | Европейская академия науки о данных | исследование потенциала технологии блокчейна для формирования портфолио и профессионального роста специалистов по работе с данными (Data Science) |
| смарт-контракты | Департамент экономики США | блокчейн-решение для аналитики и обеспечения достоверности программ онлайн-образования и прохождения обучения |
| криптовалюта | Университет Никосии (Кипр) | блокчейн-решения для научных публикаций;<br>защита интеллектуальной собственности;<br>оплата обучения |
| смарт-контракты | Университет «Синергия» (Россия) | сертификаты и дипломы об образовании;<br>формирование сети взаимодействия студентов и преподавателей |
| блокчейн-система оценка конкурентоспособности навыков в области цифрового образования | Педагогический университет, Пекин | методика применения блокчейн-сетей в системе онлайн-обучения практических знаний и навыков |

Анализ практических решений применения блокчейна в образовании и работ различных исследователей позволяет сделать следующие выводы. Наибольший потенциал данная технология имеет в области выпуска, подтверждения и хранения информации о полученных сертификатах и дипломах – 22,2% всех примеров применения; на втором месте находится возможность решения вопросов, связанных с идентификацией учащихся и использованием криптовалюты для оплаты обучения – 16,7%; проблема защиты прав интеллектуальной собственности, формирование академического портфолио, управление образовательным процессом – 11%; аккредитация образовательных организаций и учебных программ, формирование сети сотрудничества преподавателей и студентов – 5,6%.

Несмотря на видимый потенциал и примеры применения блокчейн-сетей в инфраструктуре системы образования, данная технология не сможет разрешить все имеющиеся и будущие проблемы образовательной среды. Использование блокчейн-технологии в образовании ставит ряд вопросов педагогического, финансового и технического характера:

– является ли образование транзакцией?

– Готовы ли педагоги, учащиеся и организации образования к использованию сложной технологии или это всего лишь новое модное понятие?

– Какие реальные проблемы в образовании и обучении поможет решить применение блокчейна?

– Какие отрицательные экстерналии данная технология может создать?

– Какая сторона заслуживает или не заслуживает доверия?

– Кто обладает полномочиями и компетентностью проводить аттестацию знаний?

– Кто может гарантировать качество и достоверность предоставляемой учебной информации?

– Кто должен давать разрешение на применение полученных знаний и навыков?

– Кто будет нести ответственность? А также ряд других.

Таким образом, применение блокчейн-технологии и трансформация обучения в транзакцию ставит вопросы моральной и этической ценности образования, значимости школ и университетов как сообщества, важности сознательного обучения на протяжении всей жизни. Следует также учитывать существующие технические и юридические ограничения интеграции блокчейн-сетей как в сферу образования, так и в другие области.

Являясь децентрализованной технологией распределенного реестра, блокчейн-сети не подчиняются единому контролирующему органу, обеспечивают надежность и безопасность сохраняемой и передаваемой информации. Благодаря технологии распределенного реестра, онлайн-образование и открытый доступ к приобретению знаний смогут быть сертифицированы и реализованы в парадигме непрерывного образования в течение всей жизни, предоставляя демократичную среду для соединения формального и неформального образования и практического обучения.

Библиографический список


1. *UNESCO Lifelong Learning Policies and Strategies*. Available at: https://uil.unesco.org/lifelong-learning
2. Billett S. The perils of confusing lifelong learning with lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*. 2010; № 29 (4), 401 – 413.
3. Becker A., Cummins S., Davis M., Freeman A. *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Austin, TX: The New Media Consortium, 2017.
4. Belanger P. *Self-construction and social transformation: Lifelong, lifewide and life-deep learning.* UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2016.
5. Nakamoto S. *Bitcoin: A Peer-to-Peer Electronic Cash System*. 2008. Available at: www.bitcoin.or
6. Анюшенкова О.Н. Блокчейн-технология как новый подход к образовательному процессу и управлению образованием. *Самоуправление*. 2020; № 5: 115 – 118.
7. Swan M. Blockchain thinking: The brain as a decentralized autonomous corporation. *IEEE Technology and Society Magazine*. 2015; № 34 (4), 41 – 52.
8. Kuvshinov K., Nikiforov I., Mostovoy J., Mukhutdinov D., Andreev K., Podtelkin V. *Disciplina: Blockchain for Education*. 2018. Available at: https:// disciplina.io
9. Duan B., Zhong Y., Liu D. Education application of blockchain technology: learning outcome and meta-diploma. *23rd International Conference on Parallel and Distributed Systems*. 2017: 814 – 817.
10. Karafiloski E., Mishev A. Blockchain solutions for big data challenges: A literature review. *17th International Conference on Smart Technologies*. 2017: 763 – 768.
11. Andreev A., Daskalov H. A framework for managing student data through blockchain. *Xth Anniversary International Scientific Conference*. Sofia, Bulgaria: Academic Press. 2018: 59 – 66.


References


1. *UNESCO Lifelong Learning Policies and Strategies*. Available at: https://uil.unesco.org/lifelong-learning
2. Billett S. The perils of confusing lifelong learning with lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*. 2010; № 29 (4), 401 – 413.
3. Becker A., Cummins S., Davis M., Freeman A. *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Austin, TX: The New Media Consortium, 2017.
4. Belanger P. *Self-construction and social transformation: Lifelong, lifewide and life-deep learning.* UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2016.
5. Nakamoto S. *Bitcoin: A Peer-to-Peer Electronic Cash System*. 2008. Available at: www.bitcoin.or
6. Anyushenkova O.N. Blokchejn-tehnologiya kak novyj podhod k obrazovatel'nomu processu i upravleniyu obrazovaniem. *Samoupravlenie*. 2020; № 5: 115 – 118.
7. Swan M. Blockchain thinking: The brain as a decentralized autonomous corporation. *IEEE Technology and Society Magazine*. 2015; № 34 (4), 41 – 52.
8. Kuvshinov K., Nikiforov I., Mostovoy J., Mukhutdinov D., Andreev K., Podtelkin V. *Disciplina: Blockchain for Education*. 2018. Available at: https:// disciplina.io
9. Duan B., Zhong Y., Liu D. Education application of blockchain technology: learning outcome and meta-diploma. *23rd International Conference on Parallel and Distributed Systems*. 2017: 814 – 817.
10. Karafiloski E., Mishev A. Blockchain solutions for big data challenges: A literature review. *17th International Conference on Smart Technologies*. 2017: 763 – 768.
11. Andreev A., Daskalov H. A framework for managing student data through blockchain. *Xth Anniversary International Scientific Conference*. Sofia, Bulgaria: Academic Press. 2018: 59 – 66.


*Статья поступила в редакцию 01.10.21*

УДК 37.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-70-73

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

**ISSUES OF PREVENTION OF INTERNET ADDICTION OF STUDENTS IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS.** The article deals with prevention of Internet addiction of secondary school students. The urgency of the problem is due to the fact that the high social activity of adolescence is expressed in the search for new acquaintances, communication, online games, using Internet services. The authors conduct an analysis of the main causes of the emergence of Internet addiction, forms of manifestation of addiction. A set of measures to prevent the emergence of Internet addiction in adolescents is considered. The objective of the article is to show the influence of the Internet on the development of addictive behavior of adolescents. The general education schools of the Caucasian Mineral Waters region became the experimental and experimental research platform, in total, 108 students aged 13-14 years participated in the experimental psychological study. The article presents the results of monitoring of students of the CMS region schools.

*Key words:* **education, students, Internet addiction, addictive behavior, prevention of Internet addiction, directions and methods of prevention of computer and Internet addiction.**

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

# ВОПРОСЫ ПРОФИЛАКТИКИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются вопросы профилактики интернет-зависимости обучающихся общеобразовательной школы. Высокая социальная активность подросткового возраста выражается в поиске новых знакомств, общения, онлайн-игр, при помощи услуг сети Интернет. Авторами проведен анализ основных причин появления интернет-зависимости, форм ее проявления. Рассмотрен комплекс мер профилактики возникновения у подростков интернет-зависимости. Цель статьи – показать влияние сети Интернет на развитие аддиктивного поведения подростков. Опытно-экспериментальной площадкой исследования стали общеобразовательные школы региона Кавказских Минеральных Вод, всего в экспериментально-психологическом исследовании принимали участие обучающиеся в количестве 108 человек в возрасте 13–14 лет. В статье представлены результаты мониторинга обучающихся школ региона КМВ.

*Ключевые слова:* **образование, обучающиеся, интернет-зависимость, аддиктивное поведение, профилактика интернет-зависимости, направления и методы профилактики компьютерной и интернет-зависимости.**

В современных условиях тотальной цифровизации, в том числе и образовательного пространства, особенно обостряется проблема интернет-зависимости среди подростков. Желание подростка самоутвердиться, его чрезвычайная активность могут привести, с одной стороны, к разбросанности интересов, с другой – к одностороннему развитию одного интереса при безразличии ко всему остальному. Потребность достичь идеального «Я», нередко вымышленного и не связанного с реальностью, по сути, является компенсаторной активностью психики, что дает возможность сформироваться интернет-аддикции. Задача школы в этот период предупредить возникновение зависимости от сети Интернет, предоставив альтернативные формы самоутверждения.

Актуальность проблемы обусловлена тем, что высокая социальная активность подросткового возраста выражается в поиске новых знакомств, общения, онлайн-игр при помощи услуг сети. Расширение возможностей для коммуникации в различных виртуальных группах позволяет получить определенный социальный статус, что является важным для подростка. Педагоги, психологи всё чаще сталкиваются с негативными побочными эффектами применения информационных технологий, такими как технострессы, компьютерофобии, зависимость от компьютерных игр (индивидуальных, групповых, ролевых). Чрезмерное пристрастие к Интернету вызывает отрицательное воздействие на психику. Авторами проведен анализ основных причин появления интернет-зависимости, форм ее проявления. Рассмотрен комплекс мер профилактики возникновения у подростков интернет-зависимости.

Цель нашего исследования – определить эффективные направления профилактики интернет-зависимости подростков в условиях современной общеобразовательной школы и, как следствие, предупреждение аддиктивного поведения у данной категории обучающихся. Базой исследования стали общеобразовательные школы региона Кавказских Минеральных Вод.

Научная новизна работы заключаются в том, что с концептуальных позиций исследовано влияние Интернета на формирование различных форм компьютерной зависимости у детей подросткового возраста. Выявлена и экспериментально доказана возможность влияния на процесс формирования интернет-аддикции путем повышения информированности подростков о её последствиях; развития умения общаться за пределами виртуальной реальности; снижения тревожности; появления тенденции к изменению самооценки в сторону адекватной.

Методологическая основа исследования обусловлена научными трудами ведущих специалистов, представляющих различные аспекты проблемы интернет-аддикции (К. Янг, М. Коул, А.Е. Войскунский, О.Н. Арестова, А.В. Худяков, М.С. Киселева и др.).

Методы исследования. При помощи теоретического анализа литературы, конкретизации, синтеза и обобщения, а также обращения к эмпирическим методам нами исследованы вопросы профилактики интернет-зависимости обучающихся в условиях общеобразовательной школы. Также нами широко применяется метод цитирования.

Первым в отечественную научную литературу понятие «аддиктивное поведение» ввел Ц.П. Короленко: «Аддиктивное поведение – это одна из форм деструктивного поведения, выражающаяся в стремлении уйти от реальности, изменив свое психическое состояние посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активных видах деятельности, что сопровождается развитием интенсивных эмоций» [1, с. 291].

В среде ученых, исследующих проблему компьютерной и интернет-зависимостей, существует единый подход к определению групп риска – на основании возраста индивидов. Дети и подростки от 10 до 17 лет имеют несформированные нервную систему и модель поведения, поэтому оцениваются исследователями как группа, наиболее подверженная аддиктивным расстройствам. Для наблюдателя это выражается в гиперболизированных негативных реакциях при отсутствии «цифрового» раздражителя, эгоистичном поведении и слабых социальных навыках у индивида. В конечном итоге, это становится причиной полной или частичной дезадаптации личности.

Создание виртуальных образов, которые позволяют подростку достичь идеального «Я», вымышленного и несвязанного с реальностью, по сути, является компенсаторной активностью психики, что дает возможность сформироваться интернет-аддикции. При этом такая зависимость формируется с опорой на возможность цифровой среды создавать симулякр социального взаимодействия. Индивид при этом может эмулировать мир, который ему хочется видеть сколь угодно разнообразным, а именно:

1. Социализированная форма компьютерной аддикции у подростков не исключает контактов с обществом, в этом случае характерно включение партнёров по играм в круг общения. Компьютерная сеть в этом случае заменяет пространство реального мира. И как в игре в футбол на улице возникает дух соревнования, так и в игре через сеть с друзьями возникает соперничество. Такая форма зависимости наименее вредна для психики подростка.

2. Индивидуализированная форма компьютерной зависимости исключает подростка из общественной жизни. У него нарушаются моральные принципы, искажается мировоззрение. Окружающая реальность замещается выдуманным миром, а это и есть нарушение основной функции психики. Индивиды с такими нарушениями превращаются в своеобразных наркоманов, только игра становится источником их удовольствия. И, соответственно, при отмене внешнего раздражителя – компьютерной игры – они могут впасть в состояние «ломки», то есть становятся раздражительными, негативно реагируют на окружающую реальность и даже могут впасть в состояние прострации [2; 3].

С клинической точки зрения такие явления называются психопатологией или стилем существования, провоцирующим эту патологию. Для подростков с аддикцией характерно нарушение режима не только питания, но и дня в целом, а также опосредованное восприятие окружающего их мира. Опираясь на сказанное выше, можно констатировать: процесс избавления индивида от зависимостей потребует понимания природы происхождения аддикции, включая межличностные связи и их динамику. То есть потребуется изучить сам процесс, вызвавший зависимость, описав и диагностировав его. Этот процесс связан с общими этиологическими факторами, психодинамикой и, кроме личности агента, всякий раз подразумевает воздействие третьих сил [4; 5].

Профилактика компьютерной и интернет-зависимостей сегодня является сложной многомерной проблемой, сущность которой обусловлена личностными, социальными и семейными факторами. Предотвращение возникновения у подростков компьютерной зависимости – это использование комплекса мер для предупреждения возникновения и развития отклонений, появляющихся под воздействием компьютера и цифровых технологий, в том числе в сети Интернет. Одним из основных элементов профилактической деятельности в школе является работа учителей с родственниками ученика по предупреждению и выявлению аддитивных расстройств, возникающих у обучающихся.

Работа учителя с семьей ведется по двум основным направлениям:

1) воспитательном – работа всех членов семьи по предотвращению болезненного увлечения обучающегося сетевыми играми, социальными сетями. В воспитательном направлении профилактика компьютерной зависимости у подростков в границах общеобразовательной школы в целом должна сводиться к формированию у ребенка понимания прикладной природы компьютера и цифровых технологий, то есть в итоге всех воспитательных профилактических мероприятий ему должно быть ясно, что компьютер не является альтернативой дружбе и реальному общению с ровесниками и близкими;

2) образовательном – обучение всех членов семьи приемам и методам профилактики аддиктивного поведения. Задача общеобразовательного учреждения заключается в организации внеучебной деятельности обучающихся, чтобы снизить риск возникновения интернет-зависимости. Также к числу основных целей по работе с несовершеннолетними в рамках противодействия возникновению у них компьютерной зависимости на этапе школьного обучения относится работа по информированию молодых людей о том, что они несут ответственность за свое здоровье. Они должны быть осведомлены о том, что с ними происходит, какими опасными могут быть последствия патологической зависимости от компьютерных игр, Интернета и других явлений цифрового мира [6; 7].

Друзин В.Н. в своей системе профилактической работы с подростками использует следующую трёхкомпонентную структуру работы (табл. 1), включающую:

1) когнитивный (информационный) компонент – в когнитивном компоненте профилактической деятельности выражено содержание используемой превентивной системы воздействия на индивида. Объекты профилактического воздействия должны получать релевантный целям объем информации, которая должна быть достоверна и помогать при решении возникающих проблем. Кроме того, лица, в отношении которых реализуются профилактические меры, должны обла-

дать всей полнотой навыков и умений по работе с полученной ими актуальной и объективной информацией, то есть они до начала профилактических мер должны быть готовы получать необходимую информацию, уметь анализировать ее, а также выявлять причинно-следственные связи;

2) эмоциональный (эмоционально-оценочный) компонент – за счет эмоциональной структурной составляющей профилактической работы обеспечивается формирование стойкого негативного отношения к поставленной проблеме. За счет совместного использования факторов эмоциональной и когнитивной компоненты позволяют целенаправленно сформировать негативное отношение к зависимости от сети Интернет;

3) поведенческий компонент, по мнению Друзина В.Н., «аккумулирует полученную информацию в конкретный поведенческий акт, который в той или иной степени является целью деятельности всей превентивной системы» [8].

Методы превентивного воздействия на подростков, склонных к интернет-аддикции, в зависимости от конкретных особенностей индивида и профилактических возможностей образовательной организации выражаются в использовании широкого спектра форм взаимодействия детей, педагога, педагога-психолога, а также родителей обучающихся.

Таблица 1

Система профилактической работы с подростками

| Компоненты профилактической работы | Содержание компонента |
|---|---|
| Когнитивный (информационный) | Объекты профилактического воздействия должны получать релевантный целям объем достоверной информации, которая способствует решению возникающих проблем. Лица, в отношении которых реализуются профилактические меры, должны обладать всей полнотой навыков и умений работы с полученной ими актуальной и объективной информацией |
| Эмоциональный (эмоционально-оценочный) | Совместное использование факторов эмоционального и когнитивного компонентов позволяет целенаправленно сформировать негативное отношение к такому явлению, как интернет-аддикция, подкрепленное достоверными данными |
| Поведенческий | Объединяет знания и навыки в конкретный поведенческий акт, который в той или иной степени является целью деятельности всей превентивной системы |

Конкретно работа может выражаться в следующих формах групповой и индивидуальной работы: курсы и факультативы при школе, личные консультации, помощь в тяжелых ситуациях в дистанционном и анонимном форматах, а также непосредственно работа специалиста по психотерапии пограничных состояний и нервно-психических расстройств.

С целью выявления интернет-аддикции, её профилактики и коррекции у школьников в нескольких общеобразовательных организациях региона Кавказских Минеральных Вод было проведено экспериментально-психологическое исследование, в котором принимали участие обучающиеся в количестве 108 человек в возрасте 13–14 лет: 56 обучающихся – контрольная группа (МБОУ СОШ № 10 г. Ессентуки), 52 обучающихся – экспериментальная группа (из них 25 человек – Базовая общеобразовательная школа филиала ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске и 27 человек – МБОУ «Лицей казачества имени А.Ф. Дьякова» города-курорта Железноводска).

Экспериментально-психологическое исследование проводилось в 2020–2021 учебном году. Были использованы следующие диагностики: а) для выявления интернет-зависимости был использован «Тест на интернет-зависимость» В. Лоскутовой (русскоязычная адаптация опросника Кимберли Юнга); б) для выявления тревожности, агрессивности, ригидности и фрустрации был использован тест Г. Айзенка «Самооценка психических состояний»; в) для определения уровня самооценки нами была использована «Шкала самооценки и уровня притязаний» Т. Дембо и С.Я. Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан); г) для выявления уверенности в себе и социальной активности был использован «Тест уверенности» В.Г. Ромека.

При формировании выборок мы руководствовались временным и содержательным критериями. Из общей выборки были отобраны подростки, которые постоянно проводят время в Интернете, и подростки, которые не проводят свободное время в Интернете. На основе полученных результатов были сформированы 3 выборки: группа А (подростки, проводящие все свободное время в Интернете); группа В (подростки, составляющие «группу риска»); группа С (подростки, не проводящие свободное время в Интернете).

Группа А характеризуется следующими показателями: все свободное время подросток проводит перед компьютером (включает его сразу после прихода домой). Ситуации невозможности доступа к Интернету воспринимаются как ощутимый дискомфорт. Подросток не знает, чем себя занять. Также отмечается забвение альтернативных интересов и полное погружение в виртуальную реальность, склонность к изоляции и самозащите. Для восстановления психологического равновесия в ситуациях стресса аддикт движим желанием искусственно изменить своё психическое состояние и получить приятные для себя эмоции. У него создается ощущение, что проблема решена. Такой вариант решения конфликтных ситуаций закрепляется в поведенческих паттернах подростка и становится стратегией взаимодействия с реальным миром в реальных жизненных ситуациях.

Группа В – «группа риска» зависимых от Интернета подростков – характеризуется тем, что ежедневно большую часть свободного времени подростки проводят в сети и, находясь вне виртуального пространства, постоянно думают о нем, заводят новые знакомства с пользователями Интернета.

В группу С независимых вошли подростки, которые проводят часть свободного времени в Интернете, однако в силах себя контролировать. Компьютер используют в целях работы с документами или прослушивания музыки.

Результаты первичной диагностики (осень 2020 года) вызвали тревогу, поскольку и в контрольной, и экспериментальной группах были выявлены представители всех трех вышеуказанных категорий (А, В, С). В связи с выявленными фактами и тенденциями, мы пришли к выводу о необходимости реализации комплекса психолого-педагогических мероприятий, направленного на снижение интернет-зависимости обучающихся. Ожидаемые результаты проделанной работы: 1) информированность обучающихся подростков о последствиях интернет-зависимости, влиянии сети на сознание и организм человека; 2) умение активно и эффективно взаимодействовать за пределами виртуальной реальности, используя техники коммуникативной компетентности; 3) снижение тревожности; появление тенденции к изменению самооценки в сторону адекватной; уменьшение количества интернет-зависимых подростков.

Для коррекции интернет-зависимости и формирования адекватной самооценки в экспериментальной группе был разработан и апробирован комплекс тренинговых занятий, направленных на личностный рост обучающихся, развитие у них коммуникативных навыков, умений решать конфликтные ситуации, а также реализован цикл лекций для родителей по вопросам интернет-зависимости. Комплекс занятий, состоящий из 12 встреч длительностью 1,5 часа каждая, проводился во внеурочное время. При проведении повторной диагностики (весной 2021 года) было отмечено снижение количества подростков с интернет-зависимостью. Результаты мониторинга представлены в табл. 2 и на рис. 1.

Таблица 2

Результаты мониторинга интернет-зависимости обучающихся

| Выборка группа | Экспериментальная группа (n = 52), % | | Контрольная группа (n = 56), % | |
|---|---|---|---|---|
| Год | 2020 | 2021 | 2020 | 2021 |
| группа А (подростки, проводящие свободное время в Интернете) | 42,3 | 30,8 | 42,9 | 50,0 |
| группа В (подростки, составляющие «группу риска») | 38,5 | 40,4 | 48,2 | 42,9 |
| группа С (подростки, не проводящие свободное время в Интернете) | 19,2 | 28,8 | 8,9 | 7,1 |

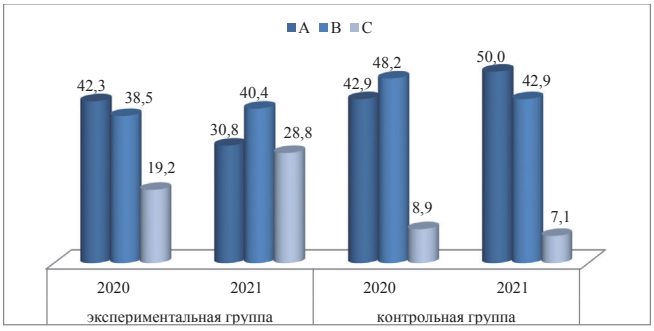



Рис. 1. Результаты мониторинга интернет-зависимости обучающихся

Результаты диагностики по тесту «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка показали снижение шкалам «Тревожности» (на 0,5 баллов), «Регидности» (на 0,7 баллов), «Фрустрации» (на 0,65 баллов), «Агрессии» (на 0,55 баллов).

Положительная динамика наблюдается по «Шкале самооценки и уровня притязаний» Дембо-Рубинштейн. Положительная динамика в экспериментальной группе отмечается и по тесту уверенности в себе В. Г. Ромека.

Таким образом, мы выделяем несколько направлений работы школьного коллектива по профилактике интернет-зависимости у подростков (табл. 3).

Таблица 3

Направления профилактической работы
по предупреждению интернет-аддикции у подростков

| Направления профилактической работы | Содержание работы |
|---|---|
| Работа с педагогическим коллективом | Просветительская работа, оказание организационно-методической и консультативной помощи; внедрение техник мониторинга для раннего обнаружения случаев интернет-аддикции и планирования профилактических мероприятий; взаимодействие педагогов школы со специалистами служб города (центр социально-психологической помощи, медицинская служба и др.) |
| Работа с подростками | Психолого-педагогическое сопровождение воспитательной работы; коррекционная работа; индивидуальные и групповые консультации для школьников; социальный психологический контроль; организация тренингов социальной направленности для подростков (тренинги коммуникативной компетентности, уверенности в себе, ораторского мастерства и т.д.) |
| Работа с родителями | Консультативная помощь родителям; организация групп поддержки; просветительская работа |

Воспитание растущего человека составляет одну из главных задач современного общества. В нашем исследовании мы попытались определить наиболее эффективные направления работы школьного коллектива по профилактике интернет-зависимости у подростков, а именно:

1) работа с коллективом школьных специалистов в виде обучения их методам работы, позволяющим предупредить аддиктивные расстройства, дополнительное консультирование при необходимости подбора и организации нетипичных методик работы с индивидами, в том числе создание внутришкольных механизмов формирования потребности в физической и социальной активности, при этом такие механизмы должны включать техники мониторинга для диагностики аддиктивного поведения;

2) работа профильных специалистов с подростками, которая должна включать психолого-педагогическое сопровождение, выявление механизма формирования зависимости у отдельных индивидов, групповые и личные консультации, контроль со стороны коллектива за психологическим состоянием отдельных учеников, тренинги;

3) консультации родителей детей, входящих в группу риска, а также сопровождение ситуации аддикции до перехода под контроль профильного специалиста; передача сведений родителям о наличии группы поддержки для взаимопомощи; привлечение родителей как из группы взаимопомощи к работе с детьми, так и в целом взрослых членов семей, способных помочь работе профильных специалистов; консультирование по проблемам созависимости.

Итак, результаты исследования показали, что профилактика интернет-аддикции – глубокий и продолжительный процесс, подразумевающий поэтапность взаимодействия педагогов и семьи с подростками. Ведь одной из ведущих причин возникновения зависимости от сети у подростков выступает дефицит внимания, понимания и любви со стороны значимых взрослых. В организации профилактики компьютерной зависимости целесообразно использовать разнообразные формы и методы воспитательных мероприятий в различных их сочетаниях.

Разработанный и апробированный комплекс тренинговых занятий, направленных на личностный рост, развитие коммуникативных навыков обучающихся, умений решать конфликтные ситуации, а также реализованный цикл лекций для родителей по вопросам интернет-зависимости показали свою эффективность. В экспериментальной группе процентный показатель по группе А (подростки, проводящие всё свободное время в сети Интернет) снизился на 12%. В то время как в контрольной группе динамика изменений не прослеживается.

Организация профилактики интернет-аддикции требует участия целого ряда компетентных специалистов, семьи ребенка, тщательно спланированной комплексной работы по воспитанию в условиях школы.

Библиографический список


1. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. *Социодинамическая психиатрия*. Москва: «Академический Проект», Екатеринбург: «Деловая книга», 2000.
2. Васильева Е.В. Компьютерная зависимость подростка как социально педагогическая проблема. *Психолого-педагогический журнал ГАУДЕАМУС*. 2016; Т. 15, № 2: 32 – 38.
3. Багдасарян А.А., Саргсян М.Э. Влияние компьютеров и интернета на младших школьников. *Наука и образование сегодня*. 2019; № 1: 78 – 81.
4. Баева Л.В. Виртуализация жизненного пространства человека и проблемы интернет – игровой зависимости (IGD). *Виртуальное пространство и жизненные миры человека.* 2016; № 1 (11): 8 – 19.
5. Набойченко Е.С., Окунева Л.И. Психологические аспекты кибераддикции подростков. *Педагогическое образование в России*. 2016; № 5: 82 – 87.
6. Воеводскова Е.Е. Зависимость о компьютерной виртуальной реальности. *Проблемы педагогики*. 2015; № 27: 1 – 2.
7. Буракова И.С., Ситак Л.А., Смирнова О.С. *Социокультурные и образовательные проблемы молодежи*. Пятигорск: Рекламно-информационное агентство на кавминводах, 2020.
8. Друзин В.Н. *Педагогическая профилактика игровой компьютерной аддикции подростков*. Автореферат .... кандидата педагогических наук. Ярославль. 2011.


References


1. Korolenko C.P., Dmitrieva N.V. *Sociodinamicheskaya psihiatriya*. Moskva: «Akademicheskij Proekt», Ekaterinburg: «Delovaya kniga», 2000.
2. Vasil'eva E.V. Komp'yuternaya zavisimost' podrostka kak social'no pedagogicheskaya problema. *Psihologo-pedagogicheskij zhurnal GAUDEAMUS*. 2016; T. 15, № 2): 32 – 38.
3. Bagdasaryan A.A., Sargsyan M.`E. Vliyanie komp'yuterov i interneta na mladshih shkol'nikov. *Nauka i obrazovanie segodnya*. 2019; № 1: 78 – 81.
4. Baeva L.V. Virtualizaciya zhiznennogo prostranstva cheloveka i problemy internet – igrovoj zavisimosti (IGD). *Virtual'noe prostranstvo i zhiznennye miry cheloveka.* 2016; № 1 (11): 8 – 19.
5. Nabojchenko E.S., Okuneva L.I. Psihologicheskie aspekty kiberaddikcii podrostkov. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2016; № 5: 82 – 87.
6. Voevodskova E.E. Zavisimost' o komp'yuternoj virtual'noj real'nosti. *Problemy pedagogiki*. 2015; № 27: 1 – 2.
7. Burakova I.S., Sitak L.A., Smirnova O.S. *Sociokul'turnye i obrazovatel'nye problemy molodezhi*. Pyatigorsk: Reklamno-informacionnoe agentstvo na kavminvodah, 2020.
8. Druzin V.N. *Pedagogicheskaya profilaktika igrovoj komp'yuternoj addikcii podrostkov*. Avtoreferat .... kandidata pedagogicheskih nauk. Yaroslavl'. 2011.


*Статья поступила в редакцию 08.11.21*

УДК 37.013; 37.018.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-73-76

***Dobrya M.Ya.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Khakas State University named after N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: m.dobrya@mail.ru*
***Dorofeeva T.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakas State University named after N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: dorofeev_at@bk.ru*
***Malchevskaya M.L.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakass State University named after N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: malchevskii_leon@mail.ru*

**THE STUDY OF TRADITIONS TO RAISE CHILDREN IN TATAR DIASPORA FAMILIES IN SOUTH OF SIBERIA.** The article describes concepts of "traditions", "family values", "family traditions" in philosophical, sociological, psychological and pedagogical aspects. The aim of the study is to analyze traditions of family education in the ethnic diaspora of Tatars living in the south of the Krasnoyarsk Territory. Family traditions include housework, joint holidays, guest etiquette, respect for elders, mutual understanding between family members. The article conducts a study of ethnic Tatar families, which helps to identify the main value orientations of family education in the following areas: the model of family education, knowledge and adherence to folk traditions, assessment of pedagogical knowledge and pedagogical culture of parents, parental assessment of the interaction of educational institutions and families. The identified problems of modern parents representing the national-cultural group of Tatars reveal the peculiarities of upbringing and education of children in conditions of multiculturalism. The reported study is funded by RFBR, project number 20-013-00661.bh.

*Key words:* **traditions, family traditions, family values, folk traditions in family.**

***М.Я. Добря**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. дошкольного и специального образования Хакасского государственного университета имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: m.dobrya@mail.ru*

***Т.А. Дорофеева**, канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: dorofeev_at@bk.ru*

***М.Л. Мальчевская**, канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: malchevskii_leon@mail.ru*

# ИССЛЕДОВАНИЕ ТРАДИЦИЙ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В СЕМЬЯХ ТАТАРСКОЙ ДИАСПОРЫ ЮЖНО-СИБИРСКОГО РЕГИОНА

Данная статья содержит анализ понятий «традиции», «семейные ценности», «семейные традиции» в междисциплинарном контексте. Авторы рассматривают характеристику этих понятий в философии, социологии и психолого-педагогических науках. Целью статьи является представление результатов исследования, раскрывающего особенности традиций семейного воспитания в этнической диаспоре татар, проживающих на юге Красноярского края, и их влияния на воспитание и образование детей в условиях поликультурности российского общества сегодня. Результатами исследования стало выявление основных ценностных ориентаций в традиционном семейном воспитании этнических татар и оценка педагогических знаний и педагогической культуры современных родителей, принадлежащих этой этнической группе. Проведенная работа позволила выявить существующие сегодня проблемы семейного воспитания в национально-культурной группе татар и определить степень влияния социальных факторов на трансформацию взглядов современной семьи по вопросам воспитания и образования детей.

*Ключевые слова:* **традиции, семейные традиции, семейные ценности, народные традиции в семье.**

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

Основой духовного развития ребенка является семья. Семья передает ценностные ориентации, культурные традиции своего народа, которые уже с раннего возраста влияют на формирование личности ребенка. Нравственная красота, духовные ценности народа, его добрые традиции и нравственные принципы передаются из поколения в поколение каждой национальностью и отражаются на отношениях человека к семье, своему роду как к ближайшему окружению человека, что, в свою очередь, определяет его отношение к своей этнической группе, а также к представителям других этносов.

Семья, являясь социальным институтом, особенно чувствительна к тем кардинальным реформам, которые проводятся в государственном масштабе. Это связано с тем, что результаты этих реформ напрямую отражаются на социальном благополучии каждой семьи и сказываются на воспитании подрастающего поколения. Педагогическое сообщество сегодня отмечает возрастание в современной мире воспитательной дееспособности родителей, что вызвано разрушительными изменениями в сфере ценностных ориентаций семьи. Именно это обусловливает актуальность поднимаемой в нашей работе проблемы.

Представленная статья является продолжением работы, посвященной изучению влияния семейных традиций и установок на формирование социального благополучия семей различных национальностей Южно-Сибирского региона [1]. Предметом исследования в данной работе является анализ семейных традиций в национальной общине татар, проживающих на территории Березовского района Красноярского края.

Для изучения влияния традиций семейного воспитания на современных родителей в ФГБОУ «ХГУ им. Н.Ф. Катанова» в рамках реализации проекта РФФИ «Влияние систем семейного воспитания современных диаспор на социальное благополучие и образование детей (на примере Южно-Сибирского региона)» (2020–2021 гг.) была создана группа ученых, которой и было организовано исследование характера системы воспитания в семьях различных диаспор, проживающих в Южно-Сибирском регионе, в число которого включены Республика Хакасия, Республика Алтай, Республика Тыва, а также такие районы юга Красноярского края, как Курагинский, Шушенский и Минусинский. Выбор этих регионов для исследования обусловлен тем, что на их территориях проживают различные национально-культурные группы, представляющие интерес в контексте нашей работы.

Говоря о семейных традициях, следует, прежде всего, остановиться на анализе понятия «традиция» (от лат. tratitio – передача), которое обозначает процесс передачи из поколения в поколение исторически сложившихся обычаев, порядков и правил поведения. Духовно-нравственная жизнь народов основывается на национальных устоях, которые и организуют связь поколений, их преемственность через усвоение культурных и семейных традиций. Основным источником передачи традиционной культуры является семья. «Именно на семье лежит ответственность за воспитание у детей способности к адекватному социальному общению, поскольку именно в рамках семьи происходит первичная социализация и инкультурация ребенка, следовательно, и формирование личности» [2, с. 19]. Кроме того, «семейные ценности и традиции представляют собой фундамент развития современного российского общества» [3]. Этот тезис стал основным методологическим положением в нашем исследовании.

Анализ литературы показал, что проблемы, связанные с передачей семейных ценностей, с организацией семейного воспитания стали предметом изучения еще у философов античности, начиная от Аристотеля и Платона. Сегодня они также остаются в центре внимания науки. Так, проблемы передачи семейных ценностей нашли свое отражение в современных философских исследованиях Р.Б. Мисирова, В.В. Поповой, А.Б. Федуловой, Б.Б. Хубиева. Также эти вопросы раскрываются в работах по социологии (А.В. Винокурова, А.М. Рогова, В.А. Уварова); психологии (С.Ю. Девятых, Е.Г. Ермолаева, Е.Н. Рябухина); педагогике (Ж.Н. Дюльдина, Н.А. Ильчевская, З.С. Шитикова). Проблема ценностей семьи является объектом внимания и зарубежных ученых, в чьих трудах рассматриваются различные аспекты традиционной семьи и семейного воспитания. Так, поднимаются вопросы, связанные с взаимовлиянием традиционных семейных ценностей и ценностей новых (O.G. Kemjika & Obikoya, 2017); конфликтом ценностей у поколений (Marcela Göttlichová (2016); противоречиями, возникающими в мультиэтнических сообществах (Twila L. Perry, 2017); влиянием ценностных ориентаций на детей и подростков (Yashasvi Mehta, 2017) и др.

В современных российских исследованиях систему семейных ценностей рассматривали Н.К. Акименко, С.В. Багинская, И.Ф. Дементьева, А.В. Ковалева, Д.В. Медкова, М.А. Томашевская. В этих работах представлены различные толкования сущности ключевого понятия «семейные ценности». Анализ этого понятия позволяет говорить о его междисциплинарном характере. Так, в определении, представленном Ж.Н. Дюльдиной, эти ценности рассматриваются как «взаимосвязь моральных, нравственных, культурных, традиционных, национальных особенностей в малой социальной группе, основанной на браке, кровном родстве» [4, с. 182]. В работах Н.Г. Храмова, Д.В. Медковой семейные ценности выступают как «положительные и отрицательные показатели значимости объектов, относящихся к основанной на единой совместной деятельности общности людей, связанных узами супружества – родительства – родства, в связи с вовлеченностью этих объектов в сферу человеческой жизнедеятельности, человеческими интересами, потребностями, социальными отношениями» [5, с. 45]. О.В. Дыбина в своих исследованиях говорит, что «система ценностей семьи является динамичной системой, создающейся в ходе целого этапа воспитания и социализации, играющей основную роль в процессе принятия решения, позволяющей разрешать, что для человека имеет большое значение в семейной жизни» [6, с. 54].

Таким образом, говоря о семейных ценностях, мы должны исходить из того, что данное понятие осмыслено в работах исследователей как единая система значимых для членов семьи интересов, потребностей и отношений. Семейное воспитание, по меткому определению И.В. Бестужева-Лады, для ребенка является «домашней академией». Помимо этого, следует упомянуть и то, что семейные ценности и традиции взаимосвязаны. Формируясь на протяжении веков, культурные традиции семейного воспитания реализуются через родителей, передавая подрастающему поколению накопленный опыт.

Характеристикой традиционной воспитательной системы в татарских семьях является особый жизненный уклад и традиционные представления о роли и значимости детей в структуре общества, которые сформированы под влиянием исторических и социально-экономических условий, в соответствии с ними для татар воспитательный процесс характеризуется массовостью и вовлеченностью «всех членов семьи, рода и общины». Именно этот уклад обеспечивал «межпоколенную преемственность главных материальных и духовных ценностей» [7, с. 10] в татарских семьях, что и поддерживало существование семьи как социального организма традиционной культуры татар.

Методология и методы исследования. Сегодня под влиянием глобальных изменений, происходящих в современном обществе, происходят кардинальные перемены в традиционных представлениях о социальных и культурных ценностях всех этнических групп. Именно эти изменения стали предметом нашего исследования, которое было организовано на основе анкетирования, затрагивающего изучение тех сфер, которые, по нашему мнению, имеют влияние на формирование семейных традиций и в определенной мере демонстрируют их иерархию в современной семье. В свете этого в анкетировании были представлены вопросы, ответы на которые помогали представить модель современного семейного воспитания в татарских семьях, выявляли знание народных традиций современных родителей и могли стать основой для оценки их педагогических знаний и педагогической культуры. Также в анкете были представлены вопросы, которые раскрывали родительскую оценку взаимодействия образовательного учреждения и семьи.

В опросе на основе анкет, разработанных нами, принял участие 21 респондент. Респонденты были подобраны из числа представителей татарских семей. По гендерному составу группа респондентов была распределена так: 13 лиц женского пола и 8 лиц – мужского. Возраст участников опроса был представлен такими возрастными категориями: до 35 лет – 24%, от 35 до 50 лет – 43%, от 50 и выше – 33%. Социальное положение респондентов также было разнообразным. Так, 60% опрошенных работают в государственных учреждениях (врачи, учителя, соц. работники, работники ЖЭКа); 18% – индивидуальные предприниматели, 22% – домохозяйки или работают по найму. Все респонденты были представителями полных семей, имеющих по несколько детей (что является весьма традиционным для представителей татарской диаспоры). Так, у 45% среди наших опрошенных имеют в семье по двое детей, 45% – трех и более детей и только 10% от опрошенных имеют в семье всего одного ребенка (как правило, это люди молодого возраста – до 35 лет). Приемных детей в этих семьях нет.

Первый вопрос анкеты касался определения роли национального языка в общении респондентов. Принявшие участие в исследовании показали, что в 20т% из них дома общаются преимущественно на родном языке. 40% языком общения в семейном кругу выбрали русский, и такое же количество опрошенных используют в семейном общении два языка: родной и русский.

Следующий вопрос анкеты был направлен на раскрытие ведущей роли родителей в семейном воспитании. Ответы на этот вопрос показали, что в большинстве семей (82%) воспитанием детей в семье занимаются «оба родителя». Только 18% от общего числа респондентов ответили, что воспитанием в основном занимается «мать». Важно и то, что практически все родители отмечали наличие взаимопонимания в вопросах семейного воспитания между родителями, а также с детьми. Это подтверждается и ответами на вопрос об интересах детей и сферах их деятельности в свободное от учебных занятий время. Однако ответы на этот вопрос показывают зависимость от гаджетов большинства современных детей. Так, 47% опрошенных отметили, что их ребенок «сидит целыми днями в телефоне», еще 18% сказали, что ребенка «не оторвёшь от компьютера». 18% среди респондентов ответили, что они «гуляют с друзьями», и только 9% отметили, что их ребенок «увлекается чтением».

На вопрос, касающийся общих интересов с детьми, большая часть родителей (64% опрошенных) ответили, что у них есть «общие увлечения с детьми». Однако 36% респондентов, отвечая на вопрос «как часто Вы проводите время с детьми?», выбрали ответ «редко». Тем не менее 64% родителей отвечали «часто, как только удается свободная минутка». Все респонденты (100%) знают друзей своих детей.

Отвечая на вопрос о трудностях в воспитании, более половины опрошенных (64%) указали, что «трудностей в воспитании у них нет». Только 36% родителей назвали трудности в воспитании, в число которых отнесли такие как «борьба с вредными привычками», «непослушание, невнимательность ребенка».

Анализ ответов на вопрос о том, что вызывает в родителях беспокойство по отношению к их детям, показал, что 18% обеспокоены отношением ребенка к учебе («негативное отношение к учебе»). Еще у 18% опрошенных беспокойство вызывает «безответственность самого ребенка». Достаточно большой процент ответов (36,4%) был связан с неприятием взрослыми вредных привычек детей. И лишь 27,6% опрошенных ответили, что «их ничего не беспокоит в детях».

На вопрос о мерах воздействия родителей при непослушании 73% опрошенных ответили, что они действуют уговорами, «стараются объяснить, в чем они неправы», стараются выяснить, «почему они так делают». Тем не менее 27% родителей наказывают своих детей за непослушание. Наказанием обычно является запрет «садиться за компьютер», «пользоваться телефоном в свободное время». Есть и родители, которые «ставят в угол, как их когда-то».

Ответы на вопрос анкеты «часто ли Вы хвалите своих детей?» показали, что 73% опрошенных хвалят своих детей «часто, особенно если ребенок выполнил их поручение правильно и быстро». Однако 9% родителей ответили, что «никогда не хвалят своих детей, так как это испортит ребенка».

Анализ ответов на вопрос об использовании народных воспитательных традиций в семье показал, что 80% опрошенных выделили традицию «приучение к домашнему труду». Еще 40% указали на такую традицию, как воспитание уважения к старшим; 38% опрошенных отметили «совместные праздники и гуляния», а 23,8% – «умение принимать гостей». Практически все респонденты сказали, что «всегда приводят в пример положительные поступки своих предков в воспитании детей». Также все опрошенные высказали мнение о том, что «без уважения к старшим и приучения к труду невозможно правильное воспитание детей». Эти ответы говорят, что в большинстве современных татарских семей придерживаются основ традиционного воспитания, но при этом далеко не все эти традиции реализуются им на практике.

Таким образом, исследование, проведенное нами с целью оценки влияния семейных традиций на процесс воспитания в современных семьях татарской диаспоры, показало, что большинство родителей, принявших участие в нашем опросе, испытывают «трудности в воспитании». При этом причинами этого они называют утрату своих народных традиций. Об этом говорят 76,2% опрошенных. Кроме того, все опрошенные признают, что сегодня «в современной семье большое влияние на детей оказывают телевидение, Интернет». Молодое поколение чаще всего не следует семейным традициям, а порой и не знает их.

Оценка родительской компетентности и информация о ее источниках показывает, что 90% респондентов черпают педагогические знания из «жизненного опыта», а также «из передач по радио и телевидению». 10% говорят о том, что обращались к «педагогической литературе». Но при этом 76% родителей считают, что для улучшения воспитания своего ребенка в семье «необходимы профессиональные консультации специалистов». Также 14% опрошенных, основываясь на традиционном подходе к воспитанию (а это, как правило, представители поколения от 50 лет), высказали мнение, что для успешности процесса воспитания «необходимо освободить женщину от работы, чтобы у нее было больше времени для воспитания детей».

Оценивая роль образовательной организации в воспитании детей, 100% опрошенных родителей ответили, что «удовлетворены уровнем преподавания в школе и отношением педагогов к их ребенку». Но в то же время 71% родителей отмечает, что у них вызывают тревогу взаимоотношения между детьми в классе. Также более 38% от числа респондентов не удовлетворены «отношением своего ребенка к школе».

Проведенное исследование позволяет нам сделать следующие выводы, касающиеся оценки состояния семейного воспитания в современных татарских семьях и роли семейных народных традиций в вопросе воспитания детей:

– все респонденты говорят о важности поднимаемого вопроса, касающегося состояния современного семейного воспитания;

– большая часть опрошенных осознают, что в формировании личности ребенка главную роль играют семейных традиции;

– в своих семьях народных традиций в воспитании детей придерживаются в основном люди старшего поколения, тогда как молодые семьи опираются в большей степени на знания, полученные из средств массовой информации, сети Интернет, педагогической литературы;

– большая часть родителей в современных семьях татарской диаспоры стараются придерживаться активной позиции в воспитании детей, но при этом, оценивая свои возможности, отмечают недостаток знаний об особенностях воспитания и признают, что нуждаются в помощи специалистов;

– все родители отмечают важную роль в воспитании взаимодействия семьи и образовательных организаций.

Исходя из этих полученных эмпирических данных, можно сказать, что сегодня под влиянием разных факторов происходят большие изменения в семейных отношениях. Меняется иерархия семейных ценностей, при этом большая часть современных родителей все же отмечают необходимость сохранения национальных и культурных традиций в воспитании детей, указывая, что именно они положительно влияют на подрастающее поколение. Проведенное нами исследование подтверждает тот факт, что в татарских семьях в настоящее время все же достаточно большое влияние на состояние семейного воспитания оказывают именно традиционные национальные ценности, несоблюдение которых и порождает многие социальные проблемы.

Библиографический список


1. Добря М.Я., Дорофеева Т.А. Изучение ценностных ориентаций семейного воспитания в диаспоре этнических немцев, проживающих на юге южно-сибирского региона. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 5 (84): 23 – 25.
2. Бим-Бад Б.М., Гавров С.Н. *Модернизация института семьи: социологический, экономический и антрополого-педагогический анализ:* монография. Москва: Интеллектуальная книга. Новый хронограф, 2010.
3. Юмашева И.А. Семейные ценности как инструмент внешней политики России. *Культурологический журнал. Электронное периодическое рецензируемое научное издание.* 2021; № 3 (45). Available at: http://cr-journal.ru/rus/journals/544.html&j_id=48
4. Дюльдина Ж.Н. Особенности приобщения юношей к семейным ценностям в процессе социализации в однонациональной и многонациональной семье. *Этнодидактика народов России: Многомерность, многомерные компетенции:* материалы X Международной научно-практической конференции. Нижнекамск: НМИ, 2012: 51 – 52.
5. Храмова Н.Г. и др. *Культура семьи:* учебное пособие. Москва: Институт психолого-педагогических проблем детства РАО. Лаборатория психологической антропологии, 2009.
6. Дыбина О.В. *Формирование направленности детей старшего дошкольного возраста на мир семьи:* практико-ориентированная монография. Тольятти: ТГУ, 2009.
7. Сайфутдинова Г.Б. Институты социализации детей у татар: традиции и современность. *Вестник Челябинского государственного университета.* 2009; Выпуск 29, № 4 (142): 10 – 12.


References


1. Dobrya M.Ya., Dorofeeva T.A. Izuchenie cennostnyh orientacij semejnogo vospitaniya v diaspore `etnicheskih nemcev, prozhivayuschih na yuge yuzhno-sibirskogo regiona. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 23 – 25.

2. Bim-Bad B.M., Gavrov S.N. *Modernizaciya instituta sem'i: sociologicheskij, `ekonomicheskij i antropologo-pedagogicheskij analiz:* monografiya. Moskva: Intellektual'naya kniga. Novyj hronograf, 2010.
3. Yumasheva I.A. Semejnye cennosti kak instrument vneshnej politiki Rossii. *Kul'turologicheskij zhurnal. `Elektronnoe periodicheskoe recenziruemoe nauchnoe izdanie*. 2021; № 3 (45). Available at: http://cr-journal.ru/rus/journals/544.html&j_id=48
4. Dyul'dina Zh.N. Osobennosti priobscheniya yunoshej k semejnym cennostyam v processe socializacii v odnonacional'noj i mnogonacional'noj sem'e. *`Etnodidaktika narodov Rossii: Mnogomernost', mnogomernye kompetencii:* materialy X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Nizhnekamsk: NMI, 2012: 51 – 52.
5. Hramova N.G. i dr. *Kul'tura sem'i:* uchebnoe posobie. Moskva: Institut psihologo-pedagogicheskih problem detstva RAO. Laboratoriya psihologicheskoj antropologii, 2009.
6. Dybina O.V. *Formirovanie napravlennosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta na mir sem'i:* praktiko-orientirovannaya monografiya. Tol'yatti: TGU, 2009.
7. Sajfutdinova G.B. Instituty socializacii detej u tatar: tradicii i sovremennost'. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; Vypusk 29, № 4 (142): 10 – 12.

*Статья поступила в редакцию 03.11.21*

УДК 37.013; 37.018.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-76-79

***Dobrya M.Ya.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Khakas State University named after N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: m.dobrya@mail.ru*
***Malchevskaya M.L.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakass State University named after N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: malchevskii_leon@mail.ru*

**STUDY OF SOCIAL SUCCESS AS AN INDICATOR OF SOCIAL WELL-BEING IN YOUNGER PUPILS OF THE KYRGYZ DIASPORA IN THE SIBERIAN REGION.** The article describes definitions "social well-being", "social successfulness" in sociologic and academic aspects. The aim of the study is to analyze the power and characteristics of the formation of social success among children of primary school age of the Kyrgyz diaspora living in the south of Southern Siberia. Social success is considered by the authors as integrative personal quality. The article provides an analysis of the diagnostic study of two ethnic Kyrgyz children groups at a primary school. The study helps to identify the main value in the context of a child's understanding and achievement of social success: children's ideas about social success; children's ideas about their future, degree evaluation of fidelity to personal principles, the child's awareness of moral norms; the level of self-esteem of a primary student; norms of behavior in the process of communication. The authors accent on children aspiration to the social successfulness belonging to the national-cultural group of the Kyrgyz is necessary to understand the processes of transformation of the family upbringing of children among representatives of different diasporas, which manifests itself, in particular, in relation to the upbringing and education of the young generation in a multicultural Russian society. The reported study is funded by RFBR, project number 20-013-00661.

*Key words:* **social well-being, social success, awareness of moral norms, self-esteem of younger student.**

***М.Я. Добря**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. дошкольного и специального образования Хакасского государственного университета имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: m.dobrya@mail.ru*
***М.Л. Мальчевская,** канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: malchevskii_leon@mail.ru*

# ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЯ СОЦИАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КИРГИЗСКОЙ ДИАСПОРЫ ЮЖНО-СИБИРСКОГО РЕГИОНА

Данная статья содержит характеристику понятий «социальное благополучие», «социальная успешность» в социологическом, психолого-педагогическом аспекте. Целью исследования является анализ степени и особенностей сформированности социальной успешности у детей младшего школьного возраста киргизской диаспоры, проживающих на юге Южно-Сибирского региона. Социальная успешность рассматривается авторами как интегративное качество личности, в котором можно выделить такие компоненты, как нравственный, социально-психологический, деятельностный. В статье приводится анализ проведенного авторами диагностического исследования двух групп детей младшего школьного возраста этнических киргизов, которое помогает обозначить основные ценностные ориентиры в контексте понимания и достижения ребенком социальной успешности: представления детей о социальном успехе и своем будущем; оценку степени принципиальности личности; осознание ребенком нравственных норм; уровень самооценки младшего школьника; нормы поведения в процессе коммуникации. Подчеркивается, что получение данных о стремлении детей, входящих в национально-культурную группу киргизов, к социальной успешности необходимо для понимания процессов трансформации семейного воспитания детей у представителей разных диаспор, проявляющейся, в том числе, в отношении к воспитанию и обучению подрастающего поколения в условиях поликультурности российского общества.

*Ключевые слова:* **социальное благополучие, социальная успешность, осознание нравственных норм, самооценка младшего школьника.**

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

Одним из показателей демократического общества является социальное благополучие населения. В России этот показатель в последние десятилетия объявлен как один из главных стратегических ориентиров социальной и экономической политики государства. При этом социальное благополучие соотносится с понятием высшей социальной ценности российского общества и является индикатором результативности политики государства в области социальной сферы.

«Социальное благополучие» – это междисциплинарное понятие, использующееся как в научной (социология, культурология, политология, психология и т.д.), так и в социально-политической сфере (нормативно-правовые акты, социальные программы и т.п.). На сегодняшний день это понятие в зависимости от сферы употребления конкретизируется и уточняется. При этом в качестве составляющих оно включает в себя и «характеристику социального окружения человека, его социальных отношений, связей и взаимодействий» [1], и «систему ценностных ориентаций, потребностей и интересов» [2, с. 13].

Анализ понятия социального благополучия, проведенный М.Я. Добря и Н.Н. Неустроевой, свидетельствует о том, что «в широком понимании данного явления благополучие связывают с двумя сферами – материальной и духовной. Материальная составляющая благополучия имеет в своей основе институциональные характеристики, проявляющиеся, прежде всего, в экономических и социально-политических признаках. Рассматривая духовную сферу изучаемого явления, исследователи сосредоточены на выявлении ценностно-смысловых установок представителей различных социальных и возрастных групп» [3, с. 211]. Однако важно подчеркнуть, что социальное благополучие всегда отражает субъективную оценку человеком (либо обществом) выделенных составляющих.

Понятие социального благополучия выражается через оценку таких элементов социальной жизни, как «социальные контакты; социальная комфортность; социальная безопасность; социальная удовлетворенность» [4, с. 141]. Оценка этих же элементов позволяет судить и о социальной успешности человека. Все это приводит к выводу о том, что социальное благополучие неразрывно связано с понятием социальной успешности, которая также «включает оценочные суждения об эффективности личности, ее социально-психологической деятельности и поведении в социальном пространстве» [5, с. 89].

Социальная успешность, как следует из анализа научной литературы, рассматривается в качестве положительного результата процесса социализации. В свете этого данный феномен стал предметом изучения таких наук, как философия (Дж. Аткинсон, Г.М. Андреева, В. Фридрих, Р.М. Шаминов, А. Хофман, О.С. Дейнека, И.Г. Дубов, А.А. Хвостов и т.д.), психология (Н.М. Борытко, А.Б. Георгиевский, Л.Н. Шабатура, Т.В. Антонова, Н.В. Калинина, Е.В. Коблянская, М.И. Лукьянова, Г.И. Марасанов), педагогика (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, И.А. Липский, Дж. Равен, Н.А. Рототаева, Т.И. Самсонова, Ю.А. Тюменева). Следует отметить, что наиболее полный анализ социальной успешности проведен В.А. Болотовым, И.А. Зимней, А.В. Мудриком, В.В. Сериковым, О.Е. Лебедевым, Д.И. Фельдштейном в рамках социальной педагогики.

В данной статье предметом исследования выбрана социальная успешность как индикатор социального благополучия личности, а фокус исследовательского внимания сосредоточен на получении данных о стремлении детей, входящих в национально-культурную группу киргизов, к социальной успешности, что необходимо для понимания процессов трансформации систем семейного воспитания детей – представителей разных диаспор, проявляющейся, в том числе, в отношении к воспитанию и обучению детей в условиях поликультурности российского общества.

Социальная успешность, как и социальное благополучие, является субъективной характеристикой. На ее основе оценивается результат деятельности человека. Причем это понятие отражает как социальный статус человека в соответствии с различными символическими атрибутами (профессия, финансовое положение, материальное благосостояние и т.п.), так и критерии самореализованности. То есть социальная успешность может рассматриваться как феномен, высвечивающий величину и объем социальных притязаний личности и отражающий ее социальный статус. Причем, как показывают исследования в области психологии, социальная успешность проявляет себя через позитивное принятие личностью своего места в обществе, формирование «Я-образа», оценку человеком самого себя, включение его в социальные, коммуникативные, деловые связи и отношения с другими людьми. Об этом говорится в работах О.С. Гуровой, в которых социальная успешность объясняется через «психическое состояние человека, которое характеризуется личным удовлетворением своего положения в социальном окружении, а также как результат интеграции человека в социальную среду» [6, с. 53].

О.А. Поворознюк отмечает, что «социальная успешность – это, прежде всего, личностное качество человека, которое напрямую связано с субъективным ощущением самого человека к успешности результатов его деятельности. Причем оно может не совпадать с мнением окружающих. Однако именно такое несовпадение и привносит позитивные изменения в действия личности, что ведет к адекватной соотносимости мнения самого человека и окружающих его людей» [7, с. 8–13].

Помимо этого, следует сказать, что социальная успешность связана с уровнем усвоения человеком системы норм и ценностей конкретного общества. Проявление социальной успешности отражается не только в способности личности адекватно оценивать результаты своей и чужой деятельности, но и в способности к переживанию как своих неудач, так и неудач окружающих. Поэтому одним из показателей социальной успешности является способность личности к самоанализу и рефлексии.

Социальная успешность – это продукт процессов социализации, воспитания и обучения. Причем, как уже было отмечено выше, институт достижения социальной успешности в современном обществе становится одним из факторов результативности человека.

Рассматривая социальную успешность с позиции педагогики, следует отметить, что уровень ее сформированности у выпускников является сегодня одним из главных показателей эффективности педагогической деятельности общеобразовательной организации. Следует упомянуть, что как любое личностное качество социальная успешность формируется достаточно долго и этот процесс зависит от возраста ребенка. Психологи считают, что основы социальной успешности закладываются еще в дошкольном возрасте, однако именно в начальной школе приобретение социального опыта становится более конструктивным и продуктивным.

«Социальная успешность – это результативность личности в деятельности, влияющая на качества, которые позволяют в процессе освоения социального опыта конструктивно функционировать, позитивно развиваться, благополучно преодолевать трудности и разрешать социальные проблемы» [8, с. 35].

Общепризнанным в области педагогики и психологии является положение о том, что для ребенка младшего школьного возраста достижение социальной успешности складывается из двух показателей: продуктивной учебной деятельности и эффективной коммуникации со сверстниками. Как показано в работах О.А. Яшновой, на уровне образовательного учреждения прослеживается связь между социальной успешностью и такими ее проявлениями, как «признание младшего школьника как субъекта социальной деятельности (учебная, коммуникативная, трудовая, спортивная) и его способности самостоятельно разрешать проблемы (для каждого учащегося); актуализация творческих возможностей, владение которыми дает возможность личности оптимально разрешать проблемы (для одаренного ребенка); способность разрешать конкретные проблемные ситуации, в которых личность поднимается на новый уровень раскрытия своих возможностей в достижении социального успеха (для детей группы риска)» [9, с. 80].

С позиции семейного воспитания на первый план в области социальной успешности выступает оценка социального здоровья ребенка, которое проявляется в его поведении, отношении с окружающими его взрослыми и сверстниками, в уровне эмпатии, эмоциональной отзывчивости, в выборе предмета деятельности. В зависимости от набора данных показателей общество в лице образовательного учреждения и института семьи может строить прогнозы о будущем ребенка.

Таким образом, вслед за Н.А. Баранец социальную успешность младшего школьника мы рассматриваем как интегративное качество личности, в котором обозначены следующие составляющие: «*нравственный* (следование социальным нравственным нормам, наличие позитивных социальных ценностей), *социально-психологический* (социальная направленность, социальная адаптивность, удовлетворенность) и *деятельностный* (социальная активность, социальная компетентность, социально полезный успешный опыт деятельности) компоненты» [10, с. 68]. Они и были положены нами в основу изучения степени и особенностей сформированности социальной успешности у детей младшего школьного возраста киргизской диаспоры.

В соответствии с целью нашего исследования были сформированы 2 группы, состоящие из детей киргизской национальности. При этом в первую группу вошли дети из киргизской диаспоры, проживающие в городской местности. Вторая группа включала младших школьников из киргизских семей, проживающих преимущественно в малых селах Республики Хакасия. Возраст испытуемых – 9–10 лет. В исследовании приняли участие 50 детей младшего школьного возраста.

Для проведения исследования был использован комплекс методик, включающий социометрическую методику изучения ценностей, методику «Ценностные ориентации» М. Рокича, проективный опрос, включавший прием недописанного тезиса («Успешный человек – это...» и «Когда я вырасту, я хочу быть похожим (стать, как....)»), методику «Как поступить» И.Б. Дермановой, основанную на решении нравственных ситуаций, методику В.Г. Щур «Лесенка» (в обработке Д.В. Демидовой), методику «Оценка самоконтроля в общении» М. Снайдера, метод сравнения.

Прием недописанного тезиса помог выявить представления детей о социальном успехе. Анализ работ детей показал, что у детей младшего школьного возраста сформированы достаточно конкретные представления об успешном человеке. Большинство испытуемых в обеих группах связывают понятие успеха с материальным достатком (51%), профессиональной самореализацией (47%), определенным семейным статусом (14%). Следует отметить, что в группе младших школьников из городской местности доля ориентации на материальный достаток существенно больше (на 22%), чем у детей из семей, проживающих в сельской местности. При этом дети киргизской национальности показали большую ориентированность на профессиональную самореализацию и семейные ценности, что, на наш взгляд, объясняется большим влиянием традиционной культуры в национальной семье.

Для получения объективных данных о сформированности представления младших школьников об успешности была проведена диагностическая методика М. Рокича «Ценностные ориентации», которая подтвердила полученные ранее результаты. Было установлено, что в число приоритетных ценностей дети младшего школьного возраста киргизской национальности включают терминальные, выступающие ориентирами в достижении целей в жизни (благосостояние, хорошее здоровье, активная насыщенная общественная жизнь и признание).

Анализ результатов исследования, связанный с образом будущего, показывает, что дети видят себя бизнесменами (более 60% ребят из обеих групп), «хотят получать много денег», быть похожими на суперзвезд («хочу быть как О. Бузова»), «буду блогером». Лишь 15% детей от общего числа опрошенных связывают свое будущее с семьей, при этом это преимущественно обучающиеся сельских школ, что также подтверждает более сильное влияние традиционных семейных ценностей в селе.

Если проанализировать предпочитаемые в будущем младшими школьниками профессиональные виды деятельности, то следует отметить, что большая часть учащихся выбирает наиболее значимые и распространенные (учитель, врач, полицейский, продавец). Были названы и такие профессии, как спортсмен, хакер, модель, футболист, программист. Следует отметить, что разнообразие выбора профессий, по данным эмпирического исследования, не зависит от национальной принадлежности ребенка, а коррелирует с территорией проживания. Так, больший объем названных профессий обнаружен в ответах детей из городских школ, тогда как сельские школьники в основном в своем выборе были ограничены наиболее распространенными профессиями. При этом настораживает тот факт, что практически никто из детей обеих групп не выбрал в качестве своей будущей профессией виды деятельности, которые связаны с физическим трудом. Помимо этого, нас насторожил и тот факт, что большая часть учеников не назвали в числе своих будущих профессии, связанные с традиционными для хакасов и киргизов видами деятельности, но при этом достаточно большой процент опрашиваемых (более 42%) ответили, что в будущем хотят быть таким, как папа (мама). Это свидетельствует о достаточно сильном влиянии семьи и ценностном отношении ребенка к своим родителям.

Полученные данные соотносятся и с результатами социометрического опроса по изучению ценностей. Опрос предполагал расположение ребенком ответов в порядке наибольшей их значимости при описании своего будущего. Полученные результаты говорят о том, что наибольшую ценность для детей в обеих группах составляет ответ «быть очень умным» (92%). Такой выбор свидетельствует, прежде всего, о большом влиянии значимых взрослых. Вторым по популярности был выбор, связанный с материальным достатком («быть богатым»). Этот выбор сделали около 78% детей от общего числа испытуемых. Третьим по значимости стал выбор «буду править миром». Такой ответ поставили на третье место более 60% опрашиваемых. Выбор, связанный с красотой, был поставлен на четвертое ранговое место (чуть больше 50% ребят). Причем это стало значи-

мым как для мальчиков, так и для девочек. К сожалению, такие утверждения, как «всегда помогать людям» и «у тебя будет много друзей», в итоге ранжирования получили лишь четвертое и пятое места. Причем у киргизских детей из сельских школ этот выбор оказался гораздо выше, чем у ребят-киргизов из городских школ. Объяснение этого кроется в том, что для ребенка наиболее значимым является отношение, основанное на его внутренних потребностях. Как показывает наше исследование, альтруистические потребности наиболее проявляются у ребят из малых сел, где более устойчиво сохраняются семейные традиции. У городских же киргизских школьников больше проявляются детский максимализм и завышенная самооценка, что может быть связано с влиянием именно социального окружения ребят, а также урбанизацией, условиями проживания в городе, где дети сегодня становятся более изолированными от сверстников, чем дети, которые живут в селе.

Для более точного определения нравственной составляющей социальной успешности была использована методика «Как поступать» И.Б. Дермановой. Ее использование объясняется тем, что она позволяет оценить не только отношение ребенка к нравственным нормам, но и может дать оценку степени принципиальности личности, что является необходимым условием социальной успешности.

Данные, полученные в ходе беседы с детьми, показали, что младшие школьники киргизской национальности, проживающие в сельской местности, в основном демонстрируют средний уровень принятия моральных норм (данный показатель выявлен у 52% (13 детей). У киргизских детей, проживающих в городской местности, показатель сформированности отношения к нравственным правилам составил 60% (15 детей из обследуемой группы). Дети, входящие в данную группу, оценивают предполагаемые поступки как других детей, так и свои в соответствии с моральными нормами. Так, при ответе на вопрос о виновнике разбитого окна дети в ходе беседы предлагали «рассказать правду учителю о том, кто разбил окно». Однако многие дети из сельских школ сказали, что «нельзя ябедничать, так у нас не поступают». Кроме того, достаточно большая часть этих детей не видит ничего плохого в том, чтобы дать списать своему товарищу («Конечно, дам, он же старается, но не понимает материал», «Дала бы, ведь он всегда за меня заступается, когда другие мальчишки обижают»). Эти ответы чаще всего продиктованы влиянием традиционной культуры, в частности кодексом чести киргизов. Тем не менее эти ответы свидетельствуют о том, что, несмотря на сформированные нравственные установки и верные представления о плохих и хороших поступках, отношение к моральным правилам у большинства младших школьников пассивное. Эти результаты все же можно считать хорошим показателем, поскольку становление моральных норм связано с возрастными особенностями детей. Тем не менее тревогу вызывает факт достаточно большого для возраста 9–10 лет процента пассивного отношения к соблюдению нравственных правил.

Показатели низкого уровня отношений к нравственным правилам составили среди городских детей киргизской национальности 6% от общего числа испытуемых, тогда как среди младших школьников киргизской национальности, проживающих в сельской местности, показатель равен 28%. Результат исследования показал, что дети неверно понимают смысл предложенной ситуации, неверно понимают мотивы описанного в предложенной ситуации поступка, демонстрируют отсутствие критической оценки антиобщественного поведения. Так, в качестве причины своего поведения дети указывали нежелание учиться, плохое настроение: «Я бы расколотил стекло, потому что надоело учиться».

Высокий уровень отношения к нравственным нормам выявлен в обеих группах испытуемых и составил 20% и 24% у городских и сельских детей соответственно. Примечательно, что ребята киргизской национальности, объясняя мотивы выбора своего поступка, ссылались на те моральные установки, которые они усвоили в семье (были даны ответы: «так киргизы не поступают»; «родители учили, что это делать неправильно»; «как говорит моя мама: «От хорошего – благородство, от дурного – пакость»).

Анализ сформированности самооценки младших школьников киргизской национальности связан с изучением социально-психологического контекста социальной успешности личности. Для диагностики сформированности самооценки младших школьников был использован стандартизированный опросник В.Г. Щур «Лесенка». Обследование проводилось в форме беседы с обучающимся.

Результаты диагностической методики выявили незначительные расхождения в показателях уровня сформированности самооценки как компонента социальной успешности младших школьников-киргизов. При оценке себя и своей деятельности они руководствуются нормами поведения в школе и семье, объясняя свой выбор семейными устоями и традициями («я всегда помогаю папе и маме», «я получаю отличные оценки»; «я хорошая, потому что забочусь о бабушке и младшей сестре»; «я всегда помогаю по дому, так меня учила мама»; «я стараюсь хорошо учиться, чтобы потом получить успешную профессию»; «вырасту, буду сильным»). Все это свидетельствует о том, что у испытуемых младших школьников киргизской диаспоры достаточно сильно и при этом адекватно сформирован уровень мотивации на успех, что является одним из показателей социальной успешности ребенка. В целом у большинства детей сформировано положительное отношение к себе.

Интересным является тот факт, что, во-первых, в обеих группах были обнаружены дети с нарушенной самооценкой, которая по условной шкале в данном возрасте должна быть адекватной. При этом в измерении самооценки у младших школьников киргизской национальности, проживающих в условиях города, шкала самооценки отклонялась в сторону увеличения, дети-киргизы, проживающие в сельской местности, показывали результат опроса, соотносимый с показателями заниженной самооценки.

При обсуждении с ребенком места на верхней, нижней или средней ступеньке лестницы затрагивали вопросы причины выбора именно данного расположения. Приведем объяснения детей: «Эта ступенька самая верхняя, самая лучшая, поэтому я стою на ней»; «Мне хочется быть наверху, всех видеть, я лучше всех»; «Я лучше всех учусь, я стою наверху». Дети, выбирающие нижнюю ступеньку, объясняли свой выбор, ссылаясь на мнение о себе родителей («я часто дерусь, меня мама ругает»; «я плохо учусь»; «мама говорит, что я ленивый»); мнение учителей («неаккуратный»; «плохо стараюсь»; «много троек»).

На наш взгляд, завышенная или заниженная самооценка ребенка данного возраста связана с проблемами в семейном воспитании, поскольку на представление ребенка о себе влияют и сформированные отношения в семье, и ожидания родителей по отношению к успехам ребенка, и следование семейным традициям. Заниженная самооценка говорит о неуверенности ребенка, его недостаточном уровне адаптации к школе, социальном окружении, что является достаточно тревожным фактором в вопросах межличностного и межкультурного взаимодействия детей киргизской диаспоры со сверстниками другой национальности. Заниженный уровень самооценки с позиции нашего исследования может говорить об отсутствии у ребенка мотивации на успех, что проявляется в неверии в свои силы. Это в конечном счете будет говорить о социальном неуспехе данных учащихся.

Немаловажным в структуре социальной успешности является степень сформированности самоконтроля в общении. Этот показатель свидетельствует о проявлении ее деятельностного компонента. Для изучения умения строить процесс коммуникации и контролировать свое поведение в процессе общения была использована методика диагностики оценки самоконтроля в общении М. Снайдера.

Анализ результатов данного диагностического исследования показал, что в обеих группах учащихся киргизской национальности преобладает средний уровень сформированности коммуникативного самоконтроля (48% в группе сельских школьников и 56% среди киргизских учеников городских школ). Ученики, демонстрирующие этот уровень коммуникативного самоконтроля, презентуют себя как искренних, открытых для коммуникации, однако не всегда контролирующих свои эмоциональные проявления. Коммуникативные конфликты у таких детей возникают в результате эмоциональной несдержанности, резких высказываний, неуместной, бурной эмоциональной реакции детей на слова.

Следует отметить, что среди детей обеих групп достаточно большой процент с высоким уровнем коммуникативного контроля (20% и 28%). Эти ребята при общении стараются контролировать свое поведение, хорошо знают, где и как себя вести, могут управлять выражением своих эмоций. Вместе с тем у них затруднена спонтанность самовыражения, они не любят непрогнозируемых ситуаций. Причем следует сказать, что таких детей больше среди учеников сельской школы.

Дети, показавшие в результате диагностики низкий уровень самоконтроля в коммуникации (это 32% из обследуемой группы младших школьников киргизской диаспоры), характеризуются большой эмоциональной непосредственностью в общении, открытостью, однако при этом у них недостаточно сформирован механизм мобилизации и умений реагировать на изменения в коммуникативной ситуации.

Таким образом, представленное исследование затрагивает изучение одной из сторон социального благополучия детей этнических диаспор – социальной успешности. Социальная успешность в представлении детей младшего школьного возраста киргизской национальности в своем компонентном составе не демонстрирует резких колебаний по уровням проявления нравственных, социально-психологических, деятельностных сторон личности ребенка. При этом, как показывают результаты эмпирического исследования, у младших школьников киргизской национальности наиболее выпукло проявляется нравственный компонент социальной успешности, который, в представлении детей, связывается с выполнением моральных правил, верными поступками, одобряемых родителями. Другие компоненты (социально-психологический, рассматриваемый как достижение ребенком адекватной возрасту самооценки, и деятельностный, проявляющийся в процессе общения) ниже по уровню сформированности в сфере становления социальной успешности у младших школьников. Дети связывают успешность, прежде всего, с достижениями в учебе, помощью взрослому, с признанием их достижений сверстниками и взрослыми. При этом деятельностная составляющая достижения успеха часто отодвигается ребенком на будущее.

В заключение следует отметить, что данное исследование не исчерпывает всей полноты представленной проблемы, а представляет собой первый шаг в изучении взаимосвязи социального благополучия детей – представителей различных этнических диаспор – с системой семейного воспитания, сохранением семейных традиций и ценностных национально-культурных ориентиров в воспитании детей, проживающих в межнациональном регионе.

Библиографический список

1. Мерзлякова И.В. Системы показателей социального благополучия населения в современной социологии. *3-е Забайкальские социологические чтения «Качества жизни: региональные аспекты социальных процессов»*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Чита, 2006.
2. Захаров М.В. Социальная защищенность населения как условие социального благополучия. *Социальное благополучие человека в современной России: факторы риска и факторы защиты:* материалы III краевой студенческой научно-практической конференции. Пермь, 2011.
3. Добря М.Я., Неустроева Н.П. Исследование влияния разных типов семей на социальное благополучие детей дошкольного возраста. *Развитие социально-устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования*: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции. Абакан, 2020.
4. Замараева З.П. Обзор материалов научной дискуссии по проблеме «Социальная безопасность и защита человека в условиях новой общественной реальности», проведенной в рамках научно-практических конференций. *Социальная безопасность и социальное благополучие человека в условиях новой общественной реальности: ресурсы социальной работы*: материалы IX Международной научно-практической конференции ученых, преподавателей, специалистов, аспирантов, магистрантов и студентов. Пермь, 2017.
5. Тугушева А.Р. Особенности образа социально успешного человека в представлениях молодежи. *Проблемы социальной психологии личности*. 2006; Выпуск 3.
6. Гурова О.С. Представления современных студентов о социальной успешности. *Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета*. 2016; № 1.
7. Поворознюк О.А. Социальная успешность школьников как результат профилактики их виктимности. *Вопросы воспитания и обучения. Сибирский педагогический журнал.* 2014; № 3.
8. Баранец Н.А. *Технология формирования социальной успешности младшего школьника*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тамбов, 2011.
9. Яшнова О.А. *Успешность младшего школьника*. Москва, 2003.
10. Баранец Н.А. *Технология формирования социальной успешности младшего школьника*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тамбов, 2011.

References

1. Merzlyakova I.V. Sistemy pokazatelej social'nogo blagopoluchiya naseleniya v sovremennoj sociologii. *3-e Zabajkal'skie sociologicheskie chteniya «Kachestva zhizni: regional'nye aspekty social'nyh processov»*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Chita, 2006.
2. Zaharov M.V. Social'naya zaschischennost' naseleniya kak uslovie social'nogo blagopoluchiya. *Social'noe blagopoluchie cheloveka v sovremennoj Rossii: faktory riska i faktory zaschity*: materialy III kraevoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Perm', 2011.
3. Dobrya M.Ya., Neustroeva N.P. Issledovanie vliyaniya raznyh tipov semej na social'noe blagopoluchie detej doshkol'nogo vozrasta. *Razvitie social'no-ustojchivoj innovacionnoj sredy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya*: sbornik materialov VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Abakan, 2020.
4. Zamaraeva Z.P. Obzor materialov nauchnoj diskussii po probleme «Social'naya bezopasnost' i zaschita cheloveka v usloviyah novoj obschestvennoj real'nosti», provedennoj v ramkah nauchno-prakticheskih konferencij. *Social'naya bezopasnost' i social'noe blagopoluchie cheloveka v usloviyah novoj obschestvennoj real'nosti: resursy social'noj raboty*: materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii uchenyh, prepodavatelej, specialistov, aspirantov, magistrantov i studentov. Perm', 2017.
5. Tugusheva A.R. Osobennosti obraza social'no uspeshnogo cheloveka v predstavleniyah molodezhi. *Problemy social'noj psihologii lichnosti*. 2006; Vypusk 3.
6. Gurova O.S. Predstavleniya sovremennyh studentov o social'noj uspeshnosti. *Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; № 1.
7. Povoroznyuk O.A. Social'naya uspeshnost' shkol'nikov kak rezul'tat profilaktiki ih viktimnosti. *Voprosy vospitaniya i obucheniya. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2014; № 3.
8. Baranec N.A. *Tehnologiya formirovaniya social'noj uspeshnosti mladshego shkol'nika*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tambov, 2011.
9. Yashnova O.A. *Uspeshnost' mladshego shkol'nika*. Moskva, 2003.
10. Baranec N.A. *Tehnologiya formirovaniya social'noj uspeshnosti mladshego shkol'nika*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tambov, 2011.

*Статья поступила в редакцию 03.11.21*

УДК 378.183 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-79-82

***Makarchuk Ya.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakassia State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: yanamakarchuk@mail.ru*
***Morudenko Yu.I.****, Cand. of Sciences (History), Khakassia State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: morudenko@mail.ru*
***Khortova M.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakassia State University n.a. N.F. Katanova (Abakan, Russia), E-mail: khortova@mail.ru*

**ADDRESSING YOUNG SCHOOL CHILDREN TO TRADITIONS OF THE INDIGENOUS PEOPLES OF SOUTH SIBERIA THROUGH THE USE OF PANORAMIC VISUAL GUIDELINES IN OUTSTANDING ACTIVITIES.** Modern normative documents in the field of education proclaim the need to educate the younger generation in the spirit of respect for the peoples of the country of residence, knowledge of national values of their and neighboring peoples. This article examines the problem of introducing junior schoolchildren to the national traditions of their people and the traditions of the indigenous peoples of Southern Siberia. The purpose of the article is to consider the peculiarities of introducing children of primary school age to the traditions of the indigenous peoples of Southern Siberia through the use of panoramic visual aids in extracurricular activities. The authors identify the problem on the basis of a diagnostic study of primary school children for the formation of their national values and knowledge about the culture and traditions of their people and other ethnic groups and suggest ways to solve it.

*Key words:* **panoramic visual aids, volumetric construction, children of primary school age, traditions of indigenous peoples of Southern Siberia.**

***Я.В. Макарчук,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: yanamakarchuk@mail.ru*
***Ю.И. Моруденко****, канд. ист. наук, ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: morudenko@mail.ru*
***М.В. Хортова,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУВО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: khortova@mail.ru*

# ПРИОБЩЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ТРАДИЦИЯМ КОРЕННЫХ НАРОДОВ ЮЖНОЙ СИБИРИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПАНОРАМНЫХ НАГЛЯДНЫХ ПОСОБИЙ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Современные нормативные документы в области образования провозглашают необходимость воспитания подрастающего поколения в духе уважения к народам страны проживания, знания общенациональных и национальных ценностей своего народа и народов-соседей. В данной статье рассматривается проблема приобщения младших школьников к национальным традициям своего народа и традициям коренных народов Южной Сибири. Целью статьи явилось рассмотрение особенностей приобщения детей младшего школьного возраста к традициям коренных народов Южной Сибири посредством использования панорамных наглядных пособий во внеурочной деятельности. Авторы обозначают проблему на основе проведенного диагностического исследования детей младшего школьного возраста на предмет сформированности у них национальных ценностей и знаний о культуре и традициях своего народа и других этносов и предлагают пути ее решения.

*Ключевые слова:* **панорамные наглядные пособия, объемное конструирование, дети младшего школьного возраста, традиции коренных народов Южной Сибири.**

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НО), утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286, регулирует обеспечение овладения обучающимися духовными ценностями и культурой многонационального народа Российской Федерации [1]. В соответствии с этим требованием в содержание образования сегодня необходимо включать такие формы и методы работы, которые позволяют обучающимся осуществлять деятельность, связанную с познанием родного края и народов страны проживания. В рамках реализации проекта «Енисейская Сибирь», объединяющего культурно-историческое наследие Красноярского края, Республики Хакасия и Республики Тыва, актуальным становится усиление внимания к проблеме приобщения младших школьников к национальным традициям своего народа и традициям коренных народов Южной Сибири.

Проблему приобщения детей к культуре и традициям своего и других народов рассматривали еще такие педагоги, как Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский. Ценным для нас является идея А.С. Макаренко о необходимости воспитания детей в новых условиях. Педагог призывал учителя «внедрять» в практику воспитания прогрессивные народные традиции – включать в содержание учебно-воспитательного процесса средства национального искусства, национальной одежды, народных праздников, танцев, игрушек, наполняя при этом новым содержанием традиции народного воспитания.

В каждом регионе России, в том числе и на территории Южной Сибири, имеются свои культурные традиции, которые передаются коренными народами из поколения в поколение. Традиции являются значимыми элементами региональной культуры и представляют собой уникальный материал для освоения обучающимися национально-культурного наследия России и ее регионов.

Одним из эффективных и доступных методов в поликультурном воспитании является использование панорамных наглядных пособий с элементами объемного конструирования, при работе с которыми дети одновременно знакомятся с культурой и традициями народа и воссоздают элементы культурных традиций при помощи объемного конструирования.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы показал недостаточность в теории и практике обучения и воспитания материалов по использованию панорамных наглядных пособий во внеурочной деятельности как условия приобщения детей младшего школьного возраста к традициям коренных народов Южной Сибири.

Цель исследования – изучить особенности приобщения детей младшего школьного возраста к традициям коренных народов Южной Сибири посредством использования панорамных наглядных пособий во внеурочной деятельности.

Задачи исследования: разработать теоретические основы приобщения детей младшего школьного возраста к традициям коренных народов Южной Сибири с использованием панорамных наглядных пособий с элементами объемного конструирования; провести исследование уровня представлений младших школьников о традициях коренных народов Южной Сибири; подготовить панорамные наглядные пособия с элементами объемного конструирования для приобщения детей младшего школьного возраста к традициям коренных народов Южной Сибири; провести анализ результатов исследования.

Результаты исследования можно использовать в практике образовательных организаций по приобщению детей младшего школьного возраста к традициям коренных народов Южной Сибири.




Рис. 1. Классификация видов деятельности, направленная на формирование краеведческих представлений младших школьников

При проведении научно-исследовательской работы мы опирались на следующие концептуальные теоретические положения:

– концепция Г.Н. Волкова, в которой автор подчеркивает необходимость гармонии между национальным, интернациональным и общечеловеческим началами для естественного развития личности, этноса и нации;

– концепции поликультурного образования и воспитания младших школьников О.В. Гукаленко, Ю.С. Давыдова, Г.Ж. Даутовой, А.Н. Джуринского, В.В. Макаева, З.А. Мальковой, Л.Л. Супруновой;

– теоретические положения Д.С. Лихачева, К.Д. Ушинского об особенностях и педагогических условиях формирования краеведческих представлений в младшем школьном возрасте.

В нашем исследовании мы рассматриваем знакомство младших школьников с культурными особенностями трех соседних регионов (Республика Хакасия, Красноярский край и Республика Тыва), познание специфики разных культур (русской, хакасской, тувинской) через разнообразные формы, методы и средства обучения, что поможет эффективнее осуществлять приобщение обучающихся к традициям коренных народов Южной Сибири.

На рис. 1 представлена классификация видов деятельности, направленных на формирование представлений младших школьников о родной культуре и культуре народов региона.

Среди видов деятельности особо отметим игровую деятельность, направленную на формирование краеведческих представлений младших школьников, так как она является очень интересным для них, увлекательным видом деятельности.

Художественную и музыкально-театрализованную деятельность младших школьников можно умело вовлечь в процесс приобщения к национальной культуре народов, так как эти виды деятельности гармонично развивают личность и способствуют более полному и цельному положительному влиянию форм, методов и средств обучения и воспитания.

Эффективно сочетать разные виды деятельности по приобщению детей к национальной культуре своего народа и народов региона поможет использование панорамных наглядных пособий с элементами объемного конструирования, отражающих жизнь и быт разных народов. Дети могут самостоятельно выполнять элементы пособий под руководством учителя: рисовать, раскрашивать, вырезать, приклеивать, а затем разыгрывать различные сцены быта, попутно изучая жилище народов, праздники, традиции, народные костюмы.

Большие возможности для реализации описанных работ предоставляет внеурочная деятельность.

Основываясь на мнении Ш.А. Амонашвили, отметим, что внеурочная работа является составной «частью учебно-воспитательного процесса школы, одной из форм организации свободного времени учащихся. Направления, формы и методы внеурочной (внеклассной) работы практически совпадают с направлениями, формами и методами дополнительного образования детей» [2, с. 32].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования указано, что внеурочная деятельность – это неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса. «В рамках реализации ФГОС НОО внеурочную деятельность следует осуществлять в формах, которые имеют отличия от классно-урочной и направлены на достижение планируемых результатов, освоение основной образовательной программы» [3, с. 24].

Нами было проведено диагностическое исследование на базе МБОУ «СОШ № 22» г. Абакана Республики Хакасия, в котором приняли участие обучающиеся начальных классов в количестве 60 человек. Школьники были распределены на экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы.

При проведении исследования мы использовали следующие диагностические методики:

1. Модифицированная методика «Мои знания о родном крае и городе» (Горева Н.Б., Гасанова Е.А.)

2. Методика «Уровни сформированности базовых национальных ценностей» (М.А. Захаревич, Л.И. Чепикова).

3. Авторская анкета о знаниях младших школьников национальностей и этносоциальных групп, проживающих на территории Республики Хакасия.

В результате проведения первой диагностической методики мы получили следующие результаты: высокий уровень знаний о родном городе и крае в экспериментальном классе выявлен у 10% учеников, в контрольном – у 7%. Наибольшая часть обучающихся в экспериментальном и контрольном классах показали средний уровень сформированности представлений о городе и крае; было выявлено 47% и 50% соответственно. Процент обучающихся экспериментального и контрольного классов, которые показали низкий уровень сформированности представления о малой родине, составил 43%. Результаты представлены на рис. 2.

Результаты проведения второй методики представлены на рис. 3.

По результатам проведения авторской анкеты о знаниях младших школьников национальностей и этносоциальной групп выявлено, что большинство обучающихся (97%) знают название Республики Хакасия, в которой они проживают. 50% школьников экспериментальной группы и 53% из контрольной группы называют одну–две национальности, которые проживают на территории Республики Хакасия (обычно это русские и хакасы). Только 17% из ЭГ и 13% из КГ смогли назвать более 3–4 национальностей (азербайджанцы, тувинцы, армяне, хакасы).

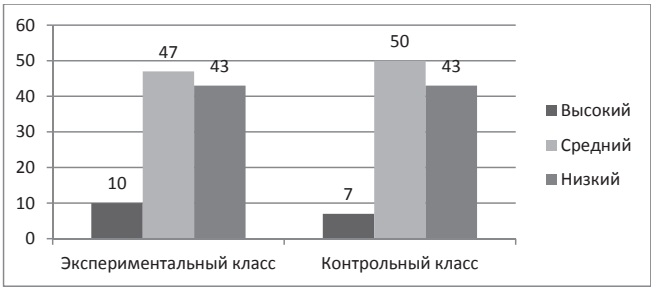



Рис. 2. Уровни сформированности знаний о родном крае у обучающихся экспериментального и контрольного классов (в %)

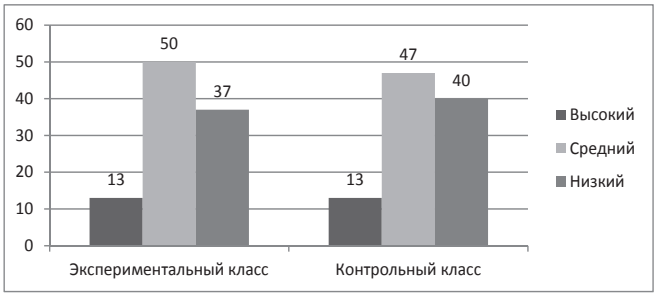



Рис. 3. Уровни сформированности базовых национальных ценностей у обучающихся экспериментального и контрольного классов (в %)

Большинство опрошенных в экспериментальной и контрольной группах (87% и 90%) хотят изучать культуру своего народа и других народов, которые проживают на территории Республики Хакасии, Республики Тыва и Красноярского края.

Анализ ответов и высказываний испытуемых показал, что большинство младших школьников не умеют соотносить название народа и национальный костюм, элементы украшения и предметы быта. Обучающиеся не знают названия национальных жилищ, праздников, традиций, народных инструментов и т.д.

Небольшой процент младших школьников (23% ЭГ и 20% КГ) наиболее полно называет народы и этносоциальные группы, проживающие на территории Республики Хакасия. Младшие школьники соотносят названия народов и национальные костюмы, элементы украшения и предметы быта. Школьники знают названия национальных жилищ, праздников, традиций, народных инструментов и т.д.

Таким образом, мы видим, что существует проблема приобщения младших школьников к традициям коренных народов региона.

«На базе Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова» в 2018 году был создан музейно-педагогический центр, который представляет собой музейно-образовательное пространство для практической реализации современных форм учебной и воспитательной деятельности в вузе.

Основными результатами деятельности музейно-педагогического центра «ХГУ им. Н.Ф. Катанова» являются:

- формирование у обучающихся ценностного отношения к культурно-историческому наследию народов Южной Сибири и привитие нравственно-эстетического вкуса к общению с музейными ценностями;
- использование и популяризация интерактивных технологий музейного образования в форме отдельных проектов поликультурной направленности;
- создание этнографических интерактивных экспозиций детского специализированного музея-мастерской – отделения музейно-педагогического центра» [4, с. 186–187].

В музейно-педагогическом центре института педагоги (среди которых в основном студенты) на занятиях часто используют презентации, наглядный материал, копии предметов музейного назначения, поэтому младшим школьникам интересно погружаться в культуру и историю изучаемого народа.

Используя возможности наглядных пособий, педагоги легче приобщают младших школьников к историческому прошлому изучаемого народа, его жизни и быту судьбе, дают детям знания о национальных особенностях характера определенного этноса. Все это способствует поликультурному воспитанию подрастающего поколения.

Опыт нашей работы показал наиболее эффективное использование таких видов пособий:

– естественная наглядность (предметы объективной реальности – предметы быта коренных народов, музыкальные инструменты);

– объёмная наглядность (макеты жилищ коренных народов Сибири);

– изобразительная наглядность (фотографии, произведения народно-художественного творчества – вышивка национальных орнаментов на одежде, резьба по дереву, роспись предметов быта);

– звуковая наглядность (аудио- и видеозаписи песенного фольклора, тахпахов);

– символическая и графическая наглядность (наскальные рисунки).

Для приобщения младших школьников к традициям коренных народов Южной Сибири нами была создана книга-альбом семейных ценностей. Иллюстрированная книга-альбом разработана для детей возрастом от 6 до 10 лет. Замысел авторов заключается в том, чтобы создать условия для формирования знаний у детей о семье, семейных традициях и культуре народов Енисейской Сибири (русской, хакасской, тувинской). Авторы ставят перед собой задачи поликультурного, нравственно-патриотического воспитания подрастающего поколения, обогащения знаний детей про родной дом, семью, окружающий мир.

Книга-альбом включает «изучение истории своей семьи, создание генеалогического древа, знакомство с национальными праздниками, фольклором, национальной кухней, национальными костюмами, национальными игрушками и играми» [5, с. 193].

В каждом разделе после изучения материала предлагаем ребенку разместить (написать, нарисовать, наклеить фотографии) информацию о себе, своей семье, традициях и культуре своего народа.

В разделе «Свадебные традиции» книга знакомит школьников с особенностями организации и проведения свадьбы русского, тувинского и хакасского народов. Дети узнают, чем отличаются свадебные традиции у разных народов и что у них общего.

Например, у хакасского народа традиционно невесту выбирали родители жениха из семьи, имеющей хорошую репутацию. А если выбирал жених, то на брак требовалось согласие родителей, иначе он лишался наследства. Жених и невеста до свадьбы могли и не видеть друг друга. Существовали две формы заключения брака: через похищение девушки, через сватовство – обычай дарения птицы. Особенно хакасы почитали лебедя (хуу) и фламинго (хысхылых). За лебедя можно было получить лошадь, а за фламинго – невесту.

Первая поездка к будущим родственникам называлась «сурагарагазы» («вино просьбы»). Родителей невесты угощали вином и просили согласия на брак.

За несколько дней до свадьбы невеста собирала подруг и угощала их. Затем они объезжали родственников, которые угощали девушек и делали свадебные подарки. После этого приезжал жених, и организовывали застолье – свадьба у девушки («хыстойы»), затем проводилась свадьба у жениха («оолтойы»). Родители невесты в улус жениха не ездили. Лицо невесты с момента отправления к жениху закрывали платком, и оно до конца свадьбы оставалось закрытым [6].

Авторский коллектив не ограничился книгой и разработал на основе материала книги-альбома панорамные наглядные пособия по некоторым разделам книги, включая быт, национальные костюмы и традиции хакасского и тувинского народов. Наглядные пособия включают в себя фон, на котором разворачивается действие по теме (например, мужская или женская половина юрты), фигуры людей, предметы быта, музыкальные инструменты и т.д. Части пособия являются разборными, то есть пособие можно разложить, придав ему объем; элементы пособия можно использовать для сюжетно-ролевой игры, приклеить, придав ему статичность.

В теме «Жилище» обучающимся предлагается наглядно увидеть, какие виды жилищ существуют у разных народов, а также прочитать описание каждого жилища, а затем с помощью панорамных наглядных пособий воспроизвести быт хакасского и тувинского народов (это может быть сюжетно-ролевая игра, инсценировка сказки).

Приведем в пример описание жилища тувинского народа, которое называется юрта. Войлочная юрта в Туве идеально приспособлена к кочевой жизни.

М.С. Байыр-оол пишет: «Юрта своей формой не нарушает гармонии окружающего горно-степного ландшафта, органично вписывается в него, является как бы его продолжением, его частью, образом. Обращает на себя внимание своим естеством относительно окружающего мира и основной покрывающий материал юрты – войлок. Войлок саморегулирует микроклимат юрты, летом в ней прохладно, зимой тепло, стены из войлока «дышат», при этом как бы вентилируя воздушные наружные потоки. Исходной точкой всего мироздания, его центром была сама юрта, малый круг, мир собственного бытия. К нему примыкал и другой круг – с хозяйственными постройками и загоном для скота, привязью для лошадей (баглааш), источниками воды (ручьем, речкой), подлесьем, где собирали дрова для огня. Далее следовали большие обширные круги окружающего пространства – горы, долины, степи, тайга, куда выгоняли скот на пастбища» [7, с. 70 – 71].

Помимо юрты тувинцы жили и в чумах, которых также покрывали войлоком. Чумов было гораздо меньше, чем юрт, они были характерны лишь для бедняков.

В летне-осеннее время чум покрывался берестой, а зимой – лосиными шкурами.

При изучении данной темы школьники знакомятся с понятием «гостеприимство» у разных народов (особое почитание гостя). По мнению Н.Б. Ламанской, является самым важным и лучшим обычаем [8]. «Трапеза, кормление гостя различными продуктами, ингредиентами, обладающими особым смыслом является неотъемлемой частью гостеприимства» [9, с. 157]. «У тувинского народа обычай велит гостя посадить на почетное место в юрте, преподнести чашку молочного



Рис. 4. Макет панорамного наглядного пособия по темам «Жилище», «Гостеприимство», «Национальные инструменты»

чая и подать для него самое лучшее из пищи» [10, с. 89]. По мнению Доо А.М., «обычай гостеприимства является формой взаимного общения людей. В семейном воспитании он оказывает влияние на развитие в ребенке таких качеств, как общительность, доброжелательность, открытость, гуманность и отзывчивость» [11, с. 106].

На рис. 4 представлен пример панорамного наглядного пособия по темам «Жилище», «Гостеприимство», «Национальные инструменты».

Можно сказать, что комплект представленных материалов позволяет и ребенку, и учителю, и родителям получать новый опыт взаимодействия – не только с помощью слов, но и посредством изобразительных образов.

Для всестороннего использования различных форм и методов поликультурного воспитания нами разработана программа внеурочной деятельности «Сказочный мир кукол», «направленная на приобщение младших школьников к национальной культуре народов Южной Сибири средствами кукольного театра» [12, с. 553]. Во внеурочной деятельности в процессе применения средств театральной педагогики можно использовать и панорамные наглядные пособия для создания развивающей поликультурной среды.

В заключение следует отметить, что выявленная проблема по приобщению детей младшего школьного возраста к традициям коренных народов Южной Сибири достаточно актуальная в современных социокультурных условиях и нуждается в исследовании. Использование на занятиях с младшими школьниками панорамных наглядных пособий позволит воспитывать у детей чувство гордости за семью и малую Родину, знакомить с культурой разных народов, воспитывать толерантное отношение к представителям других культур. Разработанные материалы планируется внедрить во внеурочную деятельность образовательных организаций и на контрольном этапе исследования проверить их эффективность. Также будет разработана методика приобщения детей дошкольного и младшего школьного возраста к традициям коренных народов Южной Сибири с использованием панорамных наглядных пособий с элементами объемного конструирования.

Библиографический список


1. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования* (утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286). Available at: http://publication.pravo.gov.ru/
2. Амонашвили Ш.А. *Личностно-гуманная основа педагогического процесса*. Москва: Университет, 1990.
3. Хантимерова М.С. Формирование творческих способностей учащихся на уроках технологии и в кружковой деятельности. *Молодой ученый*. 2017; № 28: 17 – 21.
4. Моруденко Ю.И., Макарчук Я.В., Хортова М.В. Поликультурное воспитание школьников и студентов средствами музейно-педагогического центра. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 185 – 187.
5. Семенова Я.В., Моруденко Ю.И., Хортова М.В. Приобщение младших школьников к семейным ценностям на основе традиций семейного воспитания народов Енисейской Сибири. *Вопросы педагогики*. 2020; № 10-2: 189 – 193.
6. *Традиционная семейная обрядность хакасов*: пособие для учащихся. Абакан: Хакасское книжное издательство, 1996.
7. Байыр-оол М.С. Юрта в тувинской традиционной культуре. *Новые исследования Тувы*. 2013; № 2: 67 – 79.
8. Ламанская Н.Б. Сакральные традиции гостеприимства жителей Республики Тыва. *Художественные традиции Сибири: материалы II Международной научной конференции*. Красноярск: СГИИ имени Д. Хворостовского, 2019: 52 – 55.
9. Сипунова Н.Н. Символы гостеприимства в контексте истории культуры. *Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры*. 2015; Т. 210: 155 – 160.
10. Марюхина В.В., Мунзук Т.Т., Дамба Н.Ч. Воспитательная сущность тувинской народной педагогики. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 87 – 89.
11. Доо А.М. Место и роль обычаев в семейном воспитании (на примере тувинской семьи). *Международный научно-исследовательский журнал*. 2020; № 9-2 (99): 105 – 109.
12. Макарчук Я.В., Моруденко Ю.И., Хортова М.В. Приобщение детей младшего школьного возраста к национальной культуре народов Южной Сибири средствами кукольного театра. *Педагогический журнал*. 2019; Т. 9, Ч. II, № 5А: 549 – 555.


References


1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya* (utverzhden prikazom Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 31 maya 2021 g. № 286). Available at: http://publication.pravo.gov.ru/
2. Amonashvili Sh.A. *Lichnostno-gumannaya osnova pedagogicheskogo processa*. Moskva: Universitet, 1990.
3. Hantimerova M.S. Formirovanie tvorcheskih sposobnostej uchaschihsya na urokah tehnologii i v kruzhkovoj deyatel'nosti. *Molodoj uchenyj*. 2017; № 28: 17 – 21.
4. Morudenko Yu.I., Makarchuk Ya.V., Hortova M.V. Polikul'turnoe vospitanie shkol'nikov i studentov sredstvami muzejno-pedagogicheskogo centra. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 185 – 187.
5. Semenova Ya.V., Morudenko Yu.I., Hortova M.V. Priobschenie mladshih shkol'nikov k semejnym cennostyam na osnove tradicij semejnogo vospitaniya narodov Enisejskoj Sibiri. *Voprosy pedagogiki*. 2020; № 10-2: 189 – 193.
6. *Tradicionnaya semejnaya obryadnost' hakasov*: posobie dlya uchaschihsya. Abakan: Hakasskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1996.
7. Bajyr-ool M.S. Yurta v tuvinskoj tradicionnoj kul'ture. *Novye issledovaniya Tuvy*. 2013; № 2: 67 – 79.
8. Lamanskaya N.B. Sakral'nye tradicii gostepriimstva zhitelej Respubliki Tyva. *Hudozhestvennye tradicii Sibiri: materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Krasnoyarsk: SGII imeni D. Hvorostovskogo, 2019: 52 – 55.
9. Sipunova N.N. Simvoly gostepriimstva v kontekste istorii kul'tury. *Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury*. 2015; T. 210: 155 – 160.
10. Maryuhina V.V., Munzuk T.T., Damba N.Ch. Vospitatel'naya suschnost' tuvinskoj narodnoj pedagogiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 87 – 89.
11. Doo A.M. Mesto i rol' obychaev v semejnom vospitanii (na primere tuvinskoj sem'i). *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2020; № 9-2 (99): 105 – 109.
12. Makarchuk Ya.V., Morudenko Yu.I., Hortova M.V. Priobschenie detej mladshego shkol'nogo vozrasta k nacional'noj kul'ture narodov Yuzhnoj Sibiri sredstvami kukol'nogo teatra. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2019; T. 9, Ch. II, № 5A: 549 – 555.


*Статья поступила в редакцию 03.11.21*

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-82-84

***Malchukova N.N.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), sensor lecturer, Department of Mathematics and Informatics, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia), E-mail: Npescova06@yandex.ru*

**CURATORIAL ACTIVITY IN THE FORMATION OF LABOR VALUES IN THE WORLDVIEW OF FUTURE COMPETITIVE SPECIALISTS.** In the article the researcher considers curatorial activity as an aid in the formation of labor values. The author reveals concepts of intellectual and physical labor as one of the universal values, which is aimed at improving the intellectual level of future specialists, thereby accelerating the process of becoming a competitive specialist and contributes to the formation of intellectual resources of the agro-industrial complex. In the educational process of the university, it is necessary to pay attention to the readiness of students to form the value of labor and labor values. The analysis of the study of the level of importance of labor values for young people who have chosen the agricultural sector of the economy as their future professional sphere is given. The solution to this problem can be carried out by the curators of the university's student groups. The importance of work as a universal human value plays an important role in the formation of personal and professional qualities of a future specialist.

*Key words:* **mental and physical labor, labor values, professional activity, intellectual resource, curatorial hours.**

***Н.Н. Мальчукова,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: Npescova06@yandex.ru*

# КУРАТОРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ТРУДОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ В МИРОВОЗРЕНИИ БУДУЩЕГО КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА

В данной статье рассматривается кураторская деятельность как помощь при формировании трудовых ценностей. Автор раскрывает понятия интеллектуального и физического труда как одну из общечеловеческих ценностей, которая направлена на повышение интеллектуального уровня будущих специалистов, тем самым ускоряя процесс становления конкурентоспособного специалиста, что способствует формированию интеллектуальных ресурсов предприятий агропромышленного комплекса. В воспитательном процессе вуза необходимо обратить внимание на готовность студентов к формированию трудовых ценностей. Приведен анализ исследования уровня значимости трудовых ценностей для молодых людей, выбравших своей будущей профессиональной сферой аграрный сектор экономики. Решение этой проблемы могут осуществлять кураторы студенческих групп вуза. Значимость труда как общечеловеческой ценности играет важную роль в становлении личностно-профессиональных качеств будущего специалиста. В статье четко отразилось, что привитые студентам трудовые ценности помогают им добиться успехов в профессии.

*Ключевые слова:* **умственный и физический труд, трудовые ценности, профессиональная деятельность, интеллектуальный ресурс, кураторские часы.**

Кураторская деятельность любого вуза направлена на формирование у студентов духовно-нравственных ценностей, к ним относится труд и трудовые ценности. Кризис 2020 года, вызванный пандемией коронавируса, оказал большое давление на рынок труда в России, хотя в середине 2021 года ситуация улучшилась, но перед молодыми выпускниками вуза были закрыты двери предприятий. Молодые специалисты не имеют опыта работы, тем самым проигрывают тем, кто лишился ее в период пандемии, но имел опыт, и на этом пути они должны показать, как сформированные ценности помогают. Многие молодые специалисты решались на труд, который не соответствовал их специальности, они не опустили руки, так как у большинства были привиты трудовые ценности, как говорится, они не боятся трудиться.

Труд и другие общечеловеческие ценности отражены в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации», в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России».

Цель представленной работы*:* рассмотреть, какие трудовые ценности в приоритете у будущих специалистов, и показать возможности влияния кураторских часов на формирование такой общечеловеческой ценности, как труд.

Для повышения стабильного отношения к труду и своей трудовой деятельности, а также для формирования трудовых ценностей у студентов необходимо проводить воспитательные меры, к которым относятся кураторские часы, мотивирующие студентов к труду. Особенно важно продемонстрировать положительный личностный пример успешных людей в каждой профессии. Работа куратора состоит в том, чтобы способствовать формированию индивидуальной положительной точки зрения на труд, тем самым повысится готовность к постоянному повышению квалификации и реализации себя в профессиональном труде, способность к самоанализу, стремление к саморазвитию личности в своей трудовой профессиональной деятельности. Особенно в 2021 году мы можем увидеть, что самозанятым становится каждый десятый человек, у которого труд является приоритетной ценностью для достижения успешности в своей жизни.

Максимально раскрыто понятие «труд» в работах Л.П. Буевой, Демина В.Я., М.В. Суслова, Э. Фромма, А. Маслоу, Ф. Херцберга, где труд рассматривается через такие категории, как «предрассудки о труде», «чувство собственной значимости (идентичности)» и др. [1].

Отношение к труду как общечеловеческой ценности у будущих инженеров рассмотрим в качестве одной из целей воспитательного процесса в вузе [2].

В мировой науке существует большое количество определений понятия «ценность». П. Менцер определяет ценности как то, к чему стоит стремиться, относиться с признанием, уважением, почтением. С.В. Кульневич связывает ценности с предпочтением или отвержением определенных смыслов, на основе которых человек отбирает способы своего поведения [3].

Великий философ Джордано Бруно основой нравственных ценностей человека называет труд. «Прочь от меня, – пишет философ, – всякое безделье, неряшливость, ленивая праздность» [4].

Основное направление реализации задач высшей школы – формирование конкурентоспособной, готовой к самообразованию и самореализации личности, которая осознает ценность труда и трудовых ценностей.

Не секрет, что многие студенты ищут легкий путь к повышению финансового состояния, не задумываясь о том, что благосостояние и успешность в работе напрямую зависят от труда и понимания специфики своей трудовой деятельности. Будущие инженеры не должны бояться физического труда, но не следует забывать и про интеллектуальный труд, ведь непрерывность образования никто не отменял. Мы учимся всю жизнь, тем самым повышая свою квалификацию. В современном мире остро стоит вопрос о размывании границ между интеллектуальным и физическим трудом. Интеллектуальный труд направлен на процесс получения некоторого интеллектуального продукта, для создания которого требуется умственная энергия, т.е. так называемые интеллектуальные ресурсы. А чтобы они появились, надо студента приучать к постоянному саморазвитию, трудолюбию.

Задача любого педагога состоит в привитии ценности труда, необходимости помочь студентам четко понимать границы интеллектуального и физического труда. На многих промышленных и сельскохозяйственных предприятиях различные технологические процессы механизированы, но мы понимаем, что не всегда с помощью компьютерной программы можем запустить ту или иную линию производства, иногда требуются и физические усилия. В данный промежуток времени чисто физический труд не стал играть большой роли, так как множество технологических процессов на предприятиях автоматизировано, ведь идет век цифровых технологий. Но не стоит забывать о ценности физического труда, ведь в большинстве случаев он дает нам физическую активность, которая за современными гаджетами забывается.

Путь формирования ценностного отношения студентов вузов ко всем видам труда, особенно интеллектуальному, обусловлен необходимостью соответствовать содержанию программ ФГОС, в которых четко прописаны общекультурные и общепрофессиональные компетенции, направленные на многие общечеловеческие ценности.

Трудовые ценности и установки являются значимыми компонентами трудового поведения [5]. Трудовые ценности напрямую связаны с востребованностью молодежи на рынке труда и адекватной оплатой трудовой деятельности. Современная молодежь прекрасно понимает и объективно оценивает качество получаемого образования и свои возможности в соответствии с полученными знаниями и умениями [6].

В рамках данной темы было проведено исследование среди студентов ГАУ Северного Зауралья. Средний возраст респондентов 20,5 лет, причем 75% – мужского пола. Следует отметить, что во всех проведенных группах преобладают студенты инженерного профиля. Исследование проходило во внеучебное время. Были использованы такие методы исследования, как анализ методической и психолого-педагогической литературы по тематике исследования, тестирование и анкетирование; сравнительный анализ результатов исследования; качественный и количественный анализ полученных данных.

Выявляется основная иерархия трудовых ценностей будущего специалиста путем внедрения в воспитательный процесс вуза кураторских часов, направленных на формирование трудовых ценностей.

Исследование состояло из трех этапов. Первый этап – анкетирование первокурсников, которое включало вопросы о представлении студентов о своей трудовой деятельности и выявление ценностей. На первом месте у будущих инженеров становятся ценности, которые связаны с последующей работой, затем – достойная заработная плата, на третьем месте – возможность показать себя в работе. Погруженность в интересную работу оценивается высоко – это отметили более 63% респондентов. Второй этап проводился со студентами на кураторских часах, целью которых было познакомить обучающихся агроинженерного профиля ГАУ Северного Зауралья с ценностью интеллектуального и физического труда, его видами и погрузить их в особенности данной профессии. На протяжении всего процесса обучения в вузе студенты должны чувствовать поддержку со стороны куратора, который способствует установлению в группе благоприятного климата [7].

Также на этом этапе студенты совместно с кураторами посещали мероприятия, которые погружали в их специфику профессии инженера. В ГАУ Северного Зауралья одним из таких мероприятий стал конкурс профессий, приуроченный ко Дню работников сельского хозяйства. В нем принимали участие студенты всех курсов, перед данным конкурсом ставились такие задачи, как выявление активных представителей профессий сельскохозяйственной направленности среди обучающихся в ГАУ Северного Зауралья, формирование позитивного общественного мнения в отношении профессий сельскохозяйственной направленности, и другие. Третий этап осуществлялся с тем же контингентом студентов, перешедших на второй курс. Цель третьего этапа – выявить изменения отношения студентов к исследуемой теме.

Третий этап исследования обнаружил, что подавляющее большинство студентов ГАУ Северного Зауралья (85%), осознают, что умственная деятельность

ценится на рынке труда, но в то же время, понимая специфику своей будущей работы, они отвечают, что физический труд будет у них неотъемлемой частью, ведь им придется иметь дело с оборудованием. На вопрос «а что такое труд? студенты дали такие ответы, как «умение правильно выполнят свою работу»; «постоянная работа над повышением своих умений».

В рамках исследования был проведено анкетирование для выявления того, как студенты знают свою будущую трудовую деятельность. Выяснено, что будущие инженеры в основном отлично ориентируются в содержании своей трудовой деятельности, знают весь перечень необходимых навыков данной профессии (более 76% студентов придерживались данного мнения). Только 21,5% респондентов проинформированы о заработной плате по выбранной профессии, глубоко не понимая, какие виды трудовой деятельности им предстоит осуществлять. Из общего числа опрошенных 35% студентов осведомлены о критериях продвижения по служебной лестнице, а это очень маленькое количество, аналогичный процент опрошенных на вопрос о том, правильно ли выбрали будущую трудовую деятельность (профессию), ответили, что не ошиблись с выбором профессии, предполагая, что в профессии инженерного профиля они будут быстро расти по карьерной лестнице.

Важно отметить, что университет готовит специалистов для конкретной отрасли российской экономики – сельского хозяйства. Данная отрасль не может предложить молодежи комфортную жизнь, высокие зарплаты, большой спектр развлечений, суперразвитой инфраструктуры. Работа в аграрной сфере требует от человека трудолюбия, любви к крестьянскому труду, малой родине, бережное отношение к семейным традициям, проявление патриотизма, в некоторой степени аскетизма и жертвенности, на что современный среднестатистический молодой человек не способен [8].

Важно, какие человеческие качества молодые люди считают главными для реализации себя в будущей профессиональной деятельности

Студенты выделили два главных качества: интеллектуальный ресурс (41%) и трудолюбие (34%). Студенты понимают значимость труда и трудовых ценностей. На третьем месте по значимости оказалась мобильность, причем это качество третьекурсники указывали чаще в первом анкетировании – 12% упоминаний, а во втором – 17%. Реалии современной жизни заставляют человека быстрее реагировать на изменения и обновления информационного пространства. Первокурсники обратили внимание на такие качества, как сила воли и инициативность (по 11%), на втором курсе эти показатели снизились вдвое (по 6%). Несколько первокурсников посчитало главным качеством умение слушать руководителя (1%), на втором курсе это мнение укрепилось (4% респондентов). Почти никто не отметил пунктуальность (всего 2% и 3% соответственно). Значит, необходимо кураторам и преподавателям акцентировать внимание студентов на самоорганизации и самодисциплине, «направленной на приобретение личностно-профессионального опыта» [9].

Практическая значимость исследования состоит в том, что правильное и грамотное планирование кураторских часов во многом помогает студентам ставить приоритеты в духовно-нравственных ценностях, особенно в формировании трудолюбия и трудовых ценностей. В 2019 году подписано соглашение между ГАУ Северного Зауралья, Департаментом АПК и Департаментом образования и науки Тюменской области по профориентационной работе, созданию положительного образа сельской жизни и популяризации аграрных профессий в системе «детский сад – школа – колледж – вуз» [10].

В качестве заключения отметим следующее:

1. Важно сформировать у выпускника аграрного вуза позитивное отношение к крестьянскому труду и сельскому образу жизни и сориентировать его жить и работать на селе; помочь осознать, что его труд и профессионализм необходимы для развития сельского хозяйства и страны в целом.
2. Необходимо целенаправленно построить воспитательный процесс в вузе так, чтобы для будущих агроинженеров трудолюбие стало приоритетным качеством личности в достижении карьерного роста и самореализации в профессии, вводя тематические кураторские часы, агитируя участвовать в работе студенческого трудового движения.
3. Трудовые ценности играют большую роль при построении карьеры, и их нужно закладывать в период обучения в вузе.

Библиографический список


1. Головчанская Е.Э. Интеллектуальный ресурс как основной компонент оценки интеллектуальной активности национальной экономики в современных институциональных условиях Республики Беларусь. *Проблемы современной экономики*: сборник материалов XXXVIII Международной научно-практической конференции. 2017: 59 – 63.
2. Логинов Ю.П., Казак А.А. Трудовое воспитание и профориентационная направленность – основа подготовки современного специалиста-агронома для села. *Проблемы формирования ценностных ориентиров в воспитании сельской молодежи*: материалы Международной научно-практической конференции. Тюмень: ГАУ Северного Зауралья, 2014: 221 – 222.
3. Якобюк Л.И. Трудовое воспитание в российском образовании на современном этапе. *Агропродовольственная политика России*. 2017; № 10 (70): 162 – 165.
4. Логачева Т.Н. *Формирование у старшеклассников ценностного отношения к культурным традициям в обучении гуманитарным дисциплинам*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Волгоград, 2004.
5. Пакина Т.А. Трудовые ценности современной студенческой молодежи. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. Серия: Социальные науки. 2014; № 2 (34): 162 – 168.
6. Ячина Н.П. Проблемы формирования ценностей трудовой деятельности будущего учителя. *Новая наука: психолого-педагогический подход*. 2017; № 3: 169.
7. Мальчукова Н.Н. Воспитание как основной вид деятельности куратора. *Вестник государственного аграрного университета Северного Зауралья*. 2014; № 1 (24): 92 – 93.
8. Biryukova N.V., Zybina N.V. Analysis of value-semantic sphere of students in the context of studying mathematics. Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR). *Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences*: International Conference (TPHD 2018). 2018; Vol. 312: 72 – 76.
9. Biryukova N.V. The modernization project of the mathematics teaching process providing the formation of a personal sense of knowledge for students of non-core areas. *Espacios*. 2018; Vol. 39.
10. Kulikova S.V., Malchukova N.N. Religious culture as a basis of spiritual-moral education of Young generation. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2019.


References


1. Golovchanskaya E.`E. Intellektual'nyj resurs kak osnovnoj komponent ocenki intellektual'noj aktivnosti nacional'noj `ekonomiki v sovremennyh institucional'nyh usloviyah Respubliki Belarus'. *Problemy sovremennoj `ekonomiki*: sbornik materialov HHXVIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2017: 59 – 63.
2. Loginov Yu.P., Kazak A.A. Trudovoe vospitanie i proforientacionnaya napravlennost' – osnova podgotovki sovremennogo specialista-agronoma dlya sela. *Problemy formirovaniya cennostnyh orientirov v vospitanii sel'skoj molodezhi*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Tyumen': GAU Severnogo Zaural'ya, 2014: 221 – 222.
3. Yakobyuk L.I. Trudovoe vospitanie v rossijskom obrazovanii na sovremennom `etape. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii*. 2017; № 10 (70): 162 – 165.
4. Logacheva T.N. *Formirovanie u starsheklassnikov cennostnogo otnosheniya k kul'turnym tradiciyam v obuchenii gumanitarnym disciplinam*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 2004.
5. Pakina T.A. Trudovye cennosti sovremennoj studencheskoj molodezhi. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. Seriya: Social'nye nauki. 2014; № 2 (34): 162 – 168.
6. Yachina N.P. Problemy formirovaniya cennostej trudovoj deyatel'nosti buduschego uchitelya. *Novaya nauka: psihologo-pedagogicheskij podhod*. 2017; № 3: 169.
7. Mal'chukova N.N. Vospitanie kak osnovnoj vid deyatel'nosti kuratora. *Vestnik gosudarstvennogo agrarnogo universiteta Severnogo Zaural'ya*. 2014; № 1 (24): 92 – 93.
8. Biryukova N.V., Zybina N.V. Analysis of value-semantic sphere of students in the context of studying mathematics. Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR). *Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences*: International Conference (TPHD 2018). 2018; Vol. 312: 72 – 76.
9. Biryukova N.V. The modernization project of the mathematics teaching process providing the formation of a personal sense of knowledge for students of non-core areas. *Espacios*. 2018; Vol. 39.
10. Kulikova S.V., Malchukova N.N. Religious culture as a basis of spiritual-moral education of Young generation. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2019.


*Статья поступила в редакцию 31.10.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-84-87

***Abdulov M.R.,*** *Senior Lecturer, Department of Law and Humanities, Derbent Branch of Dagestan State University (Derbent, Russia), E-mail: gulia.abdulova7@mail.ru*

**THE SPECIFICS OF ORGANIZATION OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS IN UNIVERSITIES.** At this stage, researchers are quite clear about the imperfections in the system of physical education in higher educational institutions. Systems of constant monitoring of phenomena and processes taking place in universities, in the environment and society, show the low level of health of students, weak interest in physical education, low level of physical fitness, and consequently,

low productivity and low labor productivity. This article analyzes the main issues in physical education of students at universities and identifies ways to solve them. The author concludes that there is an increase in the number of students with pathologies in the state of health at the stage of study at the university, a weak level of physical fitness, the development of bad habits and a violation of acceptable norms of motor activity. There is a need for changes in the organization and methodology of formation of physical education in the university, the meaning of which should be expressed in the development of physical culture of the individual.

*Key words:* **students, physical education, higher education institution, health, physical fitness, problem, classes.**

***М.Р. Абдулов,*** *ст. преп., Дербентский филиал Дагестанского государственного университета, г. Дербент, E-mail: gulia.abdulova7@mail.ru*

# СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ

На данном этапе исследователям вполне ясны несовершенства в системе физического воспитания в высших учебных заведениях. Системы постоянного наблюдения за явлениями и процессами, проходящими в вузах, в окружающей среде и обществе, являют невысокий уровень здоровья обучающихся, слабый интерес к занятиям физической культурой, низкий уровень физической подготовленности и, как следствие, невысокую производительность и малую продуктивность труда. В данной статье проанализированы основные вопросы физического воспитания обучающихся в вузах и обозначены пути их решения. Автор делает вывод о том, что на этапе обучения в вузе происходит увеличение числа студентов с патологиями в состоянии здоровья, наблюдается слабый уровень физической подготовленности, развитие вредных привычек и нарушение приемлемых норм двигательной активности. Появляется необходимость в изменениях организации и методики формирования физического воспитания в вузе, смысл каковых должен выражаться в развитии физической культуры индивида.

*Ключевые слова:* **обучающиеся, физическое воспитание, высшее учебное заведение, здоровье, физическая подготовленность, проблема, занятия.**

Актуальность данной проблематики обусловлена тем, что недостаточная эффективность нынешних лечебно-профилактических действий, высокий рост заболеваемости обучающихся, понижение уровня их физической подготовленности требуют работы над новыми технологиями, сосредоточенными в области профилактики и контроля состояния здоровья студентов. Проанализировав литературные источники по данной теме, можно увидеть, что в последнее время уделяется все большее внимание вопросу значимости физической культуры и спорта в совершенствовании и становлении личности. Вместе с тем в данное время место физической культуры и спорта в формировании и становлении индивида должно занимать более значительную ступень в системе факторов, воздействующих на его развитие.

Система физического воспитания молодежи предписывает обязательным занятия в средних и высших учебных заведениях по предмету “Физическая культура” и учебному предмету “Физическое воспитание”. Содержание их устанавливается программами, учитывающими особенности возраста обучающихся, которые связаны с остальными предметами, формирующими и развивающими в процессе образования личности. Помимо основной формы физического воспитания обучающегося – урока, есть и внеурочные: мероприятия в распорядке дня, занятия в различных секциях, общественных группах для физических занятий, оздоровительной физической культуры и, конечно же, занятия в спортивных школах, на факультетах высших учебных заведений. Самостоятельные занятия физическими упражнениями являются одной из важных форм. Вышеизложенные формы физического воспитания и развития обучающихся меняются в рамках государственной системы [1–5].

Мерилами результативности физического воспитания как детей, так и молодежи являются показатели здоровья и степень физической подготовленности, использование основных средств и форм физического воспитания, соблюдение здорового образа жизни, отсутствие вредных привычек.

Для поддержания потребностей социума в оптимизации образования в сфере физической культуры, душевного и телесного состояния здоровья, физического формирования, а также для развития двигательной подготовленности подрастающей молодежи разработаны современные программы по физической культуре как для школ, так и для вузов. В них предложен учебный основной материал, упражнения для домашних заданий, для обязательного повторения, контрольные учебные требования и нормативы, для оценивания физической подготовленности – приблизительные комплексные тесты. На данной стадии формирования социума физическое совершенство рассматривается как оптимальный уровень разносторонней двигательной готовности индивида, которая нужна ему в области общественно определенных видов деятельности. Для достижения физического совершенства человека с помощью средств физической культуры нужна оптимальная организация специально направленного педагогического и образовательного процесса. На сегодняшний день физическое формирование студентов далеко от идеала, что объясняется следующими объективными причинами: 1) небольшое число занятий по учебному плану; 2) слабый уровень мотивации к регулярным физическим занятиям и упражнениям; 3) низкий уровень применения технических средств во время учебной деятельности; 4) неполное денежное обеспечение; 5) невысокая результативность управления физическим развитием и воспитанием, которая реализуется в вузах [4].

На данной ступени формирования общества перед нами факт кризиса национальной системы физического воспитания и образования, каковая отвечает запросам и национальным эталонам физической подготовленности индивида. Устарелые методики в образовании повергают молодое поколение к нервно-психическим перегрузкам, сдерживают развитие творчества, подавляют их самобытность, некорректно применяют вовсе не бесконечные ресурсы молодежи. Следовательно, нужно вносить аргументированные изменения в существующую область физического воспитания.

Данная необходимость в изменении определяется конкретными причинами: нынешняя действительность устанавливает высокие запросы к тому, как живет человек, тем самым увеличивает потребность в воспитании у молодежи формирования основ здорового образа жизни, необходимость в контроле собственного физического состояния и воздействия на него; умение развивать неизменные позиции в большой результативности занятий физическими упражнениями; формирование осмысленной необходимости в регулярных двигательных движениях [3].

Цель исследования – рассмотреть основные проблемные вопросы физического воспитания в вузах.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть понятие «здоровье», определить основные вопросы физического воспитания студентов, установить разумные дозировки нагрузок согласно личным показателям физического состояния, организовать перемены в методике формирования физического воспитания, смысл которых должен быть выражен в развитии физической культуры личности.

Методы исследования: анализ литературы, наблюдение, обобщение, разбор опыта работы педагогом в вузе.

Общественная практика указывает на то, что до недавней поры многие суждения и мнения о человеческом здоровье, а также точки зрения на вопрос его сбережения всецело связывались с медициной. На сегодняшнем этапе важным фактором в поддержании здоровья выступает физическая культура. Надо выделить, что суть здесь не столько в оздоровительной физической культуре, сколько в физической культуре как составляющей всеобщей культуры народов и наций.

Имеется немало терминов в определении слова “здоровье”, обусловленных отсутствием конкретного классифицирования его носителей. Для одних оно является личным показателем, для других – популяционным уровнем.

В трудах ученых показаны следующие итоги параметров здоровья обучающихся. Исходя из самостоятельного суждения, на «пять» оценивают собственное здоровье 44,2% опрашиваемых, на «четыре» – 32,9%, на «три» – 18,5%, на «два» – практически каждый 20-й обучающийся. В оценивании положения собственного здоровья обучающимися наблюдается существенная разница. Исходя из их данных, около 90% обучающихся в состоянии здоровья имеют значительные отклонения.

Письменный опрос студентов выявил, что существенная часть довольно снисходительно относится к спиртному – 45,8%, к употреблению табака – 37,2%, к наркотикам – 6,1%. Подобное серьезное состояние, с точки зрения авторов, призывает к дополнению комплекса мероприятий по физвоспитанию, помогающих оградить обучающихся от нездоровых привычек.

По показателям проведённых исследований, на этапе учебы в вузе уровень здоровья обучающихся существенно понижается. Если символически принять степень здоровья обучающихся первого курса за 100%, то видно, что на втором курсе здоровье понизилось до 90,3%, на третьем – до 81,3%, на четвертом – до 74,5%.

Физическое воспитание обучающихся в учебной работе высших учебных заведений реализовывается в следующих формах:

1. Установленные учебным планом и расписанием учебные занятия.
2. Факультативы, которые существуют как продолжение и приложение к учебным занятиям. На таких занятиях реализовывается физическое воспитание обучающихся в соответствии с программными требованиями, усиливается квалифицированное физическое формирование, совершенствуются познания в теоретической и практической физкультурной деятельности.

Ученые выявили, что значительная часть обучающихся выбирают спортивные игры и утреннюю гимнастику. Признанным видом занятий спортивными упражнениями у мужчин представляется атлетическая гимнастика, у женщин – плавание и походы. В меньшей степени молодежь склонна к велосипедной езде и лыжной ходьбе, студентки – к атлетической гимнастике [2].

Ученые-исследователи демонстрируют несколько иные показатели моторики обучающихся в разных типах занятий. Представленное ими анкетирование показывает, что 84% обучающихся хотят заниматься, но не располагают возможностями, из которых 28% перед тем как поступить в высшее учебное заведение, посещали спортивные секции, что показывает сформированный устойчивый интерес у таких обучающихся к занятиям конкретным видом спорта. В то же время известно, что 17% первокурсников не проявляют желания улучшать свои показатели в каком бы то ни было виде спорта. Утренние гимнастические занятия делают 12,7% испытуемых, 87,1% до вуза добираются при помощи транспорта, и прогулки пешком редки [5].

Многие страны Запада выделяют демократический подход в программировании и нормировании физического формирования обучающихся в высшем учебном заведении. Так, США, страна с положительным отношением большинства народа к физическому развитию и почитанием активного отдыха, характеризует то, что физическая культура не является для обучающихся общеобязательным учебным предметом. Физическое воспитание во многих основных университетах Соединенных Штатов Америки реализовывается вследствие предпочтения того или иного вида спорта. В свою очередь, физические занятия осваивают в свободное от главной учебной нагрузки время.

Основной формой вовлечения обучающихся в систематические занятия физическими упражнениями профессионалы выделяют утреннюю гигиеническую гимнастику. Данное гигиеническое требование, важное в распорядке дня любого человека, недостаточно применяется в воспитании обучающихся. Предлагается достаточно комплексов утренней гимнастики, где авторы, в частности, руководствуются особенностями упражнений укрепляющего и тонизирующего воздействия на организм. Также утренняя гимнастика считается одним из гигиенических средств, которое содействует увеличению работоспособности и укреплению здоровья с помощью влияния на некоторые необходимые для определенной работы основные психофизиологические функции. На данное время есть примерно 300 видов оздоровительной гимнастики, и все же ищут все новые виды и формы занятий для оздоровления. Постоянно появляются и улучшаются авторские комплексы по оздоровлению. Системы оздоровительной гимнастики относительно подразделяются на 3 группы: европейские, восточные и американские, ставшие международными.

Занятия физической культурой и спортом реализовываются с помощью влияния обусловленных побуждений и стимулов, выдвигающихся в роли движущей силы для учебной деятельности студента. Подобными побудительными силами представляются убеждения, интересы, ценности, идеалы, потребности. Это образует для учебных занятий стимулирующую сферу. Физическое воспитание и самоформирование обязаны быть каждодневной необходимостью всякого человека. При продолжении развития этой потребности в студенчестве возможно обеспечить фундамент работоспособности, совершенствования здоровья и долголетия в будущем. Ученые заявляют о том, что всякое действие берет свое начало с потребности, каковая есть главным основанием мотива к деятельности. Потребность как таковая выступает как состояние субъекта, которое формируется вследствие противоречия между имеющимся и необходимым и мотивирует его к действию для устранения данного противоречия. Физкультурная, оздоровительная, спортивная активность обучающихся в основном исходят из сформированности у них определенного отношения к учебе и физическим занятиям. А именно от мотивов, заключающих в себе в умственном и духовном плане какое-либо действие, зависит, какое индивидуальное значение имеют для человека занятия физической культурой и спортом.

Большая часть российских и иностранных ученых встречаются во мнении, что мотив есть стержневой фактор в целенаправленной и осознанной деятельности. Подобными побуждающими звеньями служат его потребности, становящиеся мотивами лишь тогда, когда осмысливаются объекты, способные удовлетворить данные потребности.

Проведенные исследования и практическая деятельность в высшем учебном заведении показывают, что важным моментом в этапе вовлечения обучающихся к физическому совершенствованию служит вырабатывание интереса их к физической культуре. Интерес проявляет собой форму выражения потребностей и выдвигается определенной ориентацией индивида в его отношениях с действительностью. Устремленность и интересы обусловливают образ жизни, поведение и деятельность человека. С появлением интереса возникает и жажда к действию, вырабатывается мотив поведения. Итоги письменного опроса выявили, что интерес обучающихся к спорту и физическому воспитанию не очень-то и высок и определяется курсом обучения.

На 1 курсе 43,3% обучающихся проявляют высокую заинтересованность к физической культуре, 31,2% – среднюю, 25,1% – очень высокую. На следующем курсе отмечается понижение интереса. Снизилось количество обучающихся с очень высокой заинтересованностью на 20,2%, появились студенты с низкой заинтересованностью к физической культуре – 10,3%. На 3 и 4 курсах развивается тенденция к понижению заинтересованности обучающихся. Увеличивается численность студентов с низкой заинтересованностью физической культурой. У 3,9% третьекурсников и 5,8% четверокурсников заинтересованность отсутствует совсем.

Невысокая заинтересованность обучающихся физической культурой и спортом, с точки зрения исследователей, объясняется низким уровнем образованности в сфере физической культуры завтрашних специалистов, неразвитой организационной, методической, технической обеспеченностью учебного процесса, недостатками в организации физического развития и воспитания в высшем учебном заведении, принижение значимости педагогами важности данной направленности работы.

Также анкетирование обучающихся вузов указывает на различные мотивационные преимущества, каковые нужно брать во внимание при формировании спортивной и физкультурной деятельности. Значительная часть обучающихся первых и вторых курсов главными мотивационными приоритетами в спортивной и физкультурной деятельности отмечают следующие: быть обладателем красивого и привлекательного тела, увеличить сферу общения, иметь возможность для выражения и реализации себя. Старшекурсники выделяли другие преимущества: стремление иметь здоровое тело, а также этические и эстетические изменения.

Для проведения исследования мотивов учебной деятельности по физическому воспитанию и развитию Штаничева Л.А. создала особую анкету, в каковой нужно было ответить на поставленные вопросы, отметив по степени значимости мотивы деятельности. Итоги анкетирования показывают, что в минувшие годы у опрошенных лишь в 48,15% случаев показатели здоровья улучшились; у 44,44% – остались прежними, у 7,41% – ухудшились. Исследования самочувствия обучающихся под воздействием учебной загруженности выявили, что 16,37% исследуемых устают очень быстро, 58,18% испытывают утомление после продолжительной и напряженной деятельности, 25,45% почти не устают. Подобное обстоятельство указывает на невысокий уровень как физической, так и умственной работоспособности обучающихся. Необходимо отметить, что студентами дважды в год сдается сессия, где экзамены в учебной деятельности являются напряженным периодом. На этом этапе существенно растет объем, интенсивность и длительность учебной работы, мобилизуются все силы организма. Появляется специфичное изменение жизнедеятельности обучающихся, отрицательные эмоции, неуверенность в своих возможностях, тревога.

Ученые утверждают, что этап сдачи сессии требует существенных эмоциональных и энергетических затрат. Вместе с тем большая степень физической подготовленности помогает организму обучающегося разумно и бережливо осиливать требования экзаменационного промежутка. Не каждый студент осознает, что лишь исключительно с помощью физических упражнений возможно повысить качество своего здоровья и реализовывать учебную программу с минимальными эмоциональными и энергетическими затратами 89% испытуемых отметили положительное воздействие занятий физическими упражнениями на общее состояние организма, 7% опрошенных отметили противоположное воздействие и 4% не дали ответа. В то же время установлен факт, что благодаря занятиям физической культурой у 72% обучающихся самочувствие становится лучше, у 28% не наблюдается сдвигов.

Можно сделать следующие выводы:

1. На сегодняшний день в научной литературе российских и иностранных ученых отображены итоги различных изучений вопросов усовершенствования системы физического воспитания в высших учебных заведениях. Многие авторы вели исследования проблемных вопросов в области оздоровления обучающихся на основе разумного дозирования нагрузок согласно личным показателям физического состояния.

2. Проведенные исследования указывают на значительное, плавное увеличение числа обучающихся с патологиями в состоянии здоровья на этапе обучения в вузе, слабый уровень физической подготовленности на стадии обучения в университете, развитие вредных привычек и нарушение приемлемых норм двигательной активности.

3. Обнаружено безразличие студентов к учебной деятельности по физическому воспитанию с общепринятыми видами ее организации. В процессе учебы рационально уйти от «строевых» методов осуществления обучения по физическому воспитанию и обратиться к обучающемуся как индивиду, к его увлечениям и нуждам в области физического и душевного формирования.

4. В странах запада отмечается демократический подход в программировании и нормировании физического воспитания относительно индивидуальных возможностей и интересов обучающихся.

5. Появляется необходимость в переменах организации и методике формирования физического воспитания в вузе, смысл каковых должен выражаться в развитии физической культуры индивида.

Научная новизна статьи определяется раскрытием основных вопросов в физическом воспитании обучающихся вузов.

Теоретическая значимость статьи отмечена расширением педагогического знания в основных проблемных вопросах физического воспитания и развития студентов.

Практическая значимость проявляется в необходимости перемен в организации и методике формирования физического воспитания в вузах, что должно выражаться в развитии физической культуры личности.

Библиографический список

1. Воронин Д.М. Методика оптимизации системы физического воспитания. *Проблемы современного педагогического образования*: сборник статей. Серия: Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА, 2016; № 52-5: 118 – 126.
2. Воронин Д.М., Привезенцева Н.В., Кузнецов А.В. Модель инновационной здоровьесберегающей среды государственного гуманитарно-технологического университета. *Проблемы современного педагогического образования*: сборник статей. Серия: Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА, 2016; № 53-6: 91 – 98.
3. Воронин Д.М. Стратегия развития образования в сфере физической культуры и спорта. *Современные здоровьесберегающие технологии*. Орехово-Зуево: ГГТУ. 2017; № 4: 43 – 50.
4. Воронин Д.М. Формирование здоровьесберегающей среды в образовательных организациях. *Инновационные технологии в физическом воспитании и спорте*: Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Тула: Тульское производственное полиграфическое предприятие, 2016: 305 – 312.
5. Нечаев А.В. Применение инновационных технологий во время проведения занятий по физической культуре в контексте улучшения общего состояния здоровья студенчества. *Современные здоровье сберегающие технологии*. Орехово-Зуево: ГГТУ. 2017; № 4: 114 – 119.

References

1. Voronin D.M. Metodika optimizacii sistemy fizicheskogo vospitaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*: sbornik statej. Seriya: Pedagogika i psihologiya. Yalta: RIO GPA, 2016; № 52-5: 118 – 126.
2. Voronin D.M., Privezenceva N.V., Kuznecov A.V. Model' innovacionnoj zdorov'esberegayuschej sredy gosudarstvennogo gumanitarno-tehnologicheskogo universiteta. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*: sbornik statej. Seriya: Pedagogika i psihologiya. Yalta: RIO GPA, 2016; № 53-6: 91 – 98.
3. Voronin D.M. Strategiya razvitiya obrazovaniya v sfere fizicheskoj kul'tury i sporta. *Sovremennye zdorov'esberegayuschie tehnologii*. Orehovo-Zuevo: GGTU. 2017; № 4: 43 – 50.
4. Voronin D.M. Formirovanie zdorov'esberegayuschej sredy v obrazovatel'nyh organizaciyah. *Innovacionnye tehnologii v fizicheskom vospitanii i sporte*: Materialy vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Tula: Tul'skoe proizvodstvennoe poligraficheskoe predpriyatie, 2016: 305 – 312.
5. Nechaev A.V. Primenenie innovacionnyh tehnologij vo vremya provedeniya zanyatij po fizicheskoj kul'ture v kontekste uluchsheniya obschego sostoyaniya zdorov'ya studenchestva. *Sovremennye zdorov'e sberegayuschie tehnologii*. Orehovo-Zuevo: GGTU. 2017; № 4: 114 – 119.

*Статья поступила редакцию 04.11.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-87-89

***Gogurchunov A.P.,*** *teacher, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Gogurchunov@yandex.ru*

**ESSENCE, CONTENT AND STRUCTURE OF LEGAL CULTURE OF STUDENTS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY.** The work studies the essence, content and structure of the legal culture of a student of a pedagogical university. It is concluded that the legal culture of a student of a pedagogical university is a measure of their development and practical use of legal values. Legal culture does not contain its own objectivity, but is an important component of law and culture, one of the components of universal culture in legal practice and in law. The structure of a student's legal culture includes: a system of legal knowledge, or legal awareness; internal motivation in the need to comply with the law, built on conviction, on the study of habits, on the fear of legal responsibility, on a positive attitude towards law, towards law enforcement and law enforcement agencies; social and legal activity. The scientific novelty of the article lies in clarifying and concretizing the concept of "legal culture of a student of a pedagogical university".

*Key words:* **legal culture, student, pedagogical university, law.**

***А.П. Гогурчунов,*** *преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: Gogurchunov@yandex.ru*

# СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Целью исследования было изучить сущность, содержание и структуру правовой культуры студента педагогического вуза. Сделан вывод о том, что правовая культура студента педагогического вуза – это мера освоения и практического использования им правовых ценностей. Правовая культура не содержит собственной предметности, а является важной составляющей права и культуры – одной из составляющих общечеловеческой культуры в юридической практике и в праве. Структура правовой культуры студента включает в себя систему правовых знаний, или правовую информированность; внутреннюю мотивацию в необходимости соблюдения закона, выстроенную на убеждении, исследовании привычки, на боязни юридической ответственности; положительном отношении к праву, к правоприменительным и правоохранительным органам; социально-правовой активности.

*Ключевые слова:* **правовая культура, студент, педагогический вуз, право, правое государство, правовая ответственность.**

Актуальность данной проблематики состоит в том, что современное общество характеризуется как общество информационное, открытое, в котором протекают процессы демократизации и построения правовых государств. Построение же правового государства всегда напрямую связано с процессами формирования правовой культуры в обществе. В ряду факторов, влияющих на эффективность формирования правовой культуры в обществе и правовой культуры отдельно взятого человека, значимым является информация. Активные и интерактивные методы обучения, применяемые в работе вуза, предоставят каждому студенту не только возможность проявить себя, свои творческие способности, правовую ответственность и активную жизненную позицию, но и научиться работать друг с другом, а значит, социализироваться.

Цель данной статьи состоит в изучении сущности, содержания и структуры правовой культуры студента педагогического вуза.

Основные задачи статьи видятся в следующем: изучить сущность и содержание понятий «правовая культура» и «правовая культура студента педагогического вуза»; выявить структурные компоненты правовой культуры студента педагогического вуза.

Основным методом, используемым в данной исследовательской работе, является анализ научной и педагогической литературы.

В перспективе новейшего времени задачей на уровне мирового педагогического сообщества является формирование поколения, которое, с одной стороны, владеет знаниями и умениями, соответствующими требованиям XXI века, с другой стороны, разделяет традиционные нравственные ценности. Для реализации данной задачи в Российской Федерации является формирование правовой культуры учащихся. Стратегические ориентиры воспитания сформулированы Президентом Российской Федерации В.В. Путиным: «Формирование гармоничной личности, воспитание гражданина России – зрелого, ответственного человека, в котором сочетается любовь к большой и малой родине, общенациональная и этническая идентичность, уважение к культуре, традициям людей, которые живут рядом» [1].

Рассматривая правовую научную категорию *правовая культура,* становится очевидным ее многозначность: на сегодняшний момент насчитывается свыше 250 толкований термина. Дефиниция «правовая культура» подразумевает множество авторских подходов. Единство подходов заключается в фундаментальных положениях конструкции понятия «правовая культура», в зависимости от общекультурных закономерностей. Современный этап развития правовой культуры обусловливается выработкой комплексной идеи, ядро которой – юридические традиции и знания.

Современный взгляд отечественной юридической науки характеризуется разносторонним толкованием в понимании правовой культуры.

По мнению Л.А. Морозовой, правовая культура – качественное состояние жизни общества.

Н.Н. Вопленко считает, что правовая культура есть совокупность правовых ценностей, выработанных человечеством, отражающих прогрессивно-правовое развитие общества. А.П. Окусов, П.П. Баранов считают, что «правовая культура – это совокупность знаний и навыков, умение применять их на деле, обеспе-

чить законность». Правовая культура – как сознательный выбор добра перед злом.

Певцова Е.А. указывает на взаимосвязь уровня правовой культуры и прогрессивного общества [2].

Шадрина Ю.А. под правовой культурой подразумевает «нормированные» отношения человека с окружающим миром [3]. Из вышесказанного мы можем определить, что правовая культура является важной составляющей права и культуры. Она демонстрирует собой одну из составляющих общечеловеческой культуры в юридической практике и в праве.

Определить понятие правовой культуры студентов, факторы её формирования, невозможно без обращения к исторической ретроспективе, которая представлена трудами Платона, Конфуция, В. Мономаха, С. Полоцкого, Д. Локка, М.М. Сперанского, И.И. Бецкого, Ф.В. Кречетова и др. Ещё с древних времён формирование правовой культуры являлось неотъемлемой частью становления личности человека. Вообще, исследуя древнее право, стоит отметить, что его особенностью был примитивный характер наказания и чрезвычайная жестокость, хотя бы потому, что правонарушителя карали, а не старались перевоспитать. Значение воспитания в духе уважения законов, отражено, например, в трудах Протагора. В античных полисах зарождались демократические режимы, базирующиеся на развитии экономики, стабильной внутренней и внешней политики, активного гражданского общества. Из вышесказанного следует, что именно в эпоху античности возникает приучение обучающихся к правовой культуре. Смена традиционных норм морали и права происходит при активном участии Ф. Ницше, автора концепции «воли к власти» на основе «воли к жизни». Выделяется марксистская правовая культура, которая основывается на идее всесторонне творческой активности. Корреляция правовых норм от условий социума данной исторической эпохи является ядром теории марксизма. Высшая ценность – человек, однако при всём сказанном марксистское толкование подчеркивает зависимость права от сословных характеристик, предметно-общественной деятельности человека, его материального положения, в котором преобладает общественное над личностным [4]. С окончанием эпохи СССР советская юридическая система распалась, сохранились элементы её правовой культуры в правосознании граждан современной России. Вообще тенденция влияния социально-экономических изменений на развитие правовой культуры прослеживается в отношении отечественной научной мысли на протяжении всего развития. Поиски русской философии права и определения правовой культуры аналогично тесно связаны с философией истории и социальной философии. В истории России, согласно древним источникам – «Слово о законе и благодати» митрополита Иллариона, «Русская Правда» Я. Мудрого, «Поучение» Вл. Мономаха и др. – описывается, например, связь права и воспитания через семейный уклад [5]. Он предполагал такие детско-родительские отношения, в которых главенствовала атмосфера беспрекословного повиновения. Документальное подтверждение сказанному мы можем видеть в известном произведении воспитательного характера – сочинении священника Сильвестра «Домострой» (XVI в.). Соборное уложение также диктует «быти у отца и матери во всяком послушании» (ст. 5 гл. XXII). Ещё долгое время на Руси документальное право для крестьян не являлось элементом правовой культуры, в противовес «заветов старины глубокой». С истоков истории отечественной правовой культуры, с первых веков власть имущие считали себя выше права и закона. Родоначальником обобщения отечественного педагогического опыта по праву считается церковный деятель Симеон Полоцкий. Великий просветитель ратовал за формирование правовой культуры, выделяя возрастную категорию от 14 до 21 года. Взгляды Симеона Полоцкого транслировал через преобразовательную деятельность и Петр I, который официально оформил необходимость изучения права, правда, с учётом деления на сословия. В будущем И.И. Бецкой, советник по школам и просвещению Екатерины II, разработал указания на необходимость совершенного знания законов. Известный общественный деятель и ученый XVIII в. Г.Н. Теплов разработал проект элементарных общедоступных региональных школ для широких масс. Его единомышленником была Е.Р. Дашкова (президент Российской академии наук), горячо поддерживающая необходимость изучения правил воспитания и обучения человека-гражданина. Нужно отметить, что становление и назначение отечественной правовой культуры и образования зачастую по-разному трактовали мыслители, общественные деятели и педагоги XIX века. Например, Н.П. Панин, вице-президент, доказывал эффективность сословного образования [6]. Напротив, узко сословную систему образования подверг критике русский философ, член Комиссии по составлению законов при Александре I А.Н. Радищев. Отражение отношения к праву можно найти в реформе образования 1802 г., в которой Н.М. Карамзин уточнял о правосудии как о душе государственного порядка [7]. Полярно противоположных взглядов придерживался сторонник повсеместного и всеобщего просвещения народа М.М. Сперанский. Учёный высказывал точку зрения, согласно которой управлять рационально можно исключительно грамотным населением, нежели невежественным. Необходимость правового всеобуча подчеркивал и известный юрист XIX в. В.В. Попугаев, чей вклад в развитие политической культуры общества также заключается во всеобщности преподавания вне сословной принадлежности, он утверждал, что знать свое гражданское назначение должен каждый человек. В доказательство приводил спартанскую модель воспитания, в которой «первым правилом было образование детей в сведениях относительно законов и обычаев гражданских в кругу общественном». Правовую просветительскую деятельность поддерживал ученый истории права А.П. Куницын в книге 1818 года «Право естественное», В.А. Жуковский в «Постановлении о Царскосельском лицее». Нельзя не отметить К.Д Ушинского – великого педагога, патриота изучения всего родного, а именно – законов Отечества, от начальной школы и до старших классов с постепенным усложнением материала, с идеей соотнесения в правовом образовании национальных и общечеловеческих общественных особенностей как главного фактора укрепления государства и нации. Перечисленные исследования позволяют глубже понять отечественную философскую и педагогическую мысль на описанных исторических этапах. На стыке XIX–XX вв. возникает нигилистическое отношение к праву, особенно популярное в радикально настроенной молодежной среде. Данное направление подробно исследует Л.Н. Петражицкий, который указывает на акцентуацию правового образования в детстве, воспитания в семье, в школе [8]. Реформы общественного строя, которые происходят с конца 80-х – 90-х гг. XX века, публикации Всеобщей декларации прав человека, Конвенции о правах ребёнка в нашей стране, утверждение Конституции РФ 1993, усиление региональной правовой базы повлекли за собой множество научных трудов, исследований, учебных пособий, программ формирования правовой культуры на глобальном уровне и правовой культуры обучающихся в локальном ключе. Сферы образования в области воспитания правовой культуры чётко отражает общественные процессы. Современный этап правого развития характеризуется изменениями в правосознании, идеологии, психологии, базовых убеждениях, символах и ценностных установках. Специалисты в области социологии называют такие перемены многослойными, гетерогенными фрагментарными, конфликтными.

В условиях идейной дезориентации, социальной неопределённости роль вуза выступает гарантом стабильности, источником общественной нравственности. Стремительно развивающаяся цифровая реальность, возникновение необходимости новых навыков, социальный кризис ориентируют перенастроить высшее педагогическое образование, изменить в содержании работы с обучающимися цели формирования правовой культуры личности, её самоопределения и самоидентификации. В формате нового времени создание эффективной системы формирования правовой культуры предполагает умение педагогического вуза гибко предопределять запросы общества, сохраняя образовательные традиции, которые оправдали себя временем. Современные задачи правового воспитания в вузе заключаются в философско-мировоззренческой адаптации студентов, сопричастности их к системе общественно-правовых устоев человечества, в развитии внутренней свободы, способности к объективной самооценке, а главное – в воспитании уважения к правопорядку, нормам жизни в социуме и умении в дальнейшем научить этому своих воспитанников [9]. В результате изучения теоретического материала мы выделили такие аспекты, как социальный акцент правовых норм и приоритет гуманных критериев.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что правовая культура студента педагогического вуза – это мера освоения и практического использования ими правовых ценностей. Современный взгляд отечественной юридической науки характеризуется разносторонним толкованием в понимании правовой культуры. Изучение зарубежного и отечественного философского наследия указывает на тесную связь развития правовой культуры и социально-экономических трансформаций в обществе. Правовая культура не содержит собственной предметности, а является важной частью права и культуры, одной из составляющих общечеловеческой культуры в юридической практике и в праве.

Структура правовой культуры студента включает в себя:

- систему правовых знаний, или правовую информированность;
- внутреннюю мотивацию к необходимости соблюдения закона, выстроенную на убеждении, исследовании привычек, на боязни юридической ответственности; положительном отношении к праву, к правоприменительным и правоохранительным органам;
- социально-правовую активность.

Научная новизна статьи состоит в уточнении и конкретизации понятия «правовая культура студента педагогического вуза».

Теоретическая значимость статьи состоит в изучении сущности, содержания и структуры правовой культуры студента педагогического вуза.

Практическая значимость перечисленных выводов интерпретирует педагогический вуз как один из социальных институтов общества, функция которого заключается не только в передаче знаний и понимании права, но и в осуществлении действий в соответствии с ним.

Библиографический список

1. *Официальный сайт Министерства Образования и Науки Российской Федерации. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года.* Available at: https://минобрнауки.рф/открытое_министерство/стратегия/
2. Певцова Е.А. *Государство и право.* 2016; № 2: 121 – 123.

3. Шадрина Ю.А. Совершенствование процесса повышения уровня правовой грамотности населения. *Финансовый бизнес*. 2016; № 2: 38 – 42.
4. Маркс К., Энгельс Ф. *Тезисы о Фейербахе*. Москва: Политиздат, 1979; Т. 3: 13 – 16.
5. Князев Е.А. *История отечественного образования и педагогики* Москва: Юрайт, 2018: 10 – 22.
6. Кара-Мурза. А.А. *Российский либерализм: Идеи и люди*. Москва: Новое издательство, 2018; Т. 1: XVIII – XIX века.
7. Карамзин Н.М. *Избранные статьи и письма*. Москва: Художественная литература, 1984.
8. Петражицкий Л.И. *Теория и политика права: избранные труды.* Санкт-Петербург: Юридическая книга, 2010.
9. Половникова А.В. Правовая грамотность и правовое просвещение в условиях современного общества. *Культурные права и свободы человека и гражданина: вопросы теории и практики*: сборник научных статей, посвященный 10-летию кафедры международного права и прав человека Юридического института. Москва, 2016: 136 – 142.

References

1. *Oficial'nyj sajt Ministerstva Obrazovaniya i Nauki Rossijskoj Federacii. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda.* Available at: https://minobrnauki.rf/otkrytoe_ministerstvo/strategiya/
2. Pevcova E.A. *Gosudarstvo i pravo*. 2016; № 2: 121 – 123.
3. Shadrina Yu.A. Sovershenstvovanie processa povysheniya urovnya pravovoj gramotnosti naseleniya. *Finansovyj biznes*. 2016; № 2: 38 – 42.
4. Marks K., `Engel's F. *Tezisy o Fejerbahe*. Moskva: Politizdat, 1979; T. 3: 13 – 16.
5. Knyazev E.A. *Istoriya otechestvennogo obrazovaniya i pedagogiki* Moskva: Yurajt, 2018: 10 – 22.
6. Kara-Murza. A.A. *Rossijskij liberalizm: Idei i lyudi*. Moskva: Novoe izdatel'stvo, 2018; T. 1: XVIII – XIX veka.
7. Karamzin N.M. *Izbrannye stat'i i pis'ma*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1984.
8. Petrazhickij L.I. *Teoriya i politika prava: izbrannye trudy.* Sankt-Peterburg: Yuridicheskaya kniga, 2010.
9. Polovnikova A.V. Pravovaya gramotnost' i pravovoe prosveschenie v usloviyah sovremennogo obschestva. *Kul'turnye prava i svobody cheloveka i grazhdanina: voprosy teorii i praktiki*: sbornik nauchnyh statej, posvyaschennyj 10-letiyu kafedry mezhdunarodnogo prava i prav cheloveka Yuridicheskogo instituta. Moskva, 2016: 136 – 142.

*Статья поступила в редакцию 04.11.21*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-89-91

***Guseva N.P.,*** *Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Moscow Region State University (Moscow, Russia), E-mail: wald_712@mail.ru*
***Nikova M.A.,*** *Cand. of Sciences (Sociological Sciences), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Moscow Region State University (Moscow, Russia), E-mail: nikmar-5@mail.ru*

**REALIZATION OF FEEDBACK WHEN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AS A WAY OF ERROR CORRECTION.** The article analyzes a problem of implementing corrective feedback when studying a foreign language at a university, as one of the types of feedback between a teacher and a student. In the article, feedback is presented as a way of correcting students' mistakes when exercising control. The functions of feedback, the mechanism and stages of its implementation are disclosed. The article presents the characteristics of oral and written corrective feedback, highlights and characterizes its various types and subspecies in terms of their features and effectiveness of use. The analysis of various approaches to correcting students' mistakes in writing and speaking is carried out. Special attention is paid to the conditions for effective provision of feedback. Feedback is provided for full-time and distance learning.

*Key words:* **foreign language, corrective feedback, oral speech, written speech, distance learning.**

***Н.П. Гусева****, ст. преп., Московский государственный областной университет, г. Москва, E-mail: wald_712@mail.ru*
***М.А. Никова****, канд. социол. наук, доц., Московский государственный областной университет, г. Москва, E-mail: nikmar-5@mail.ru*

# РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СПОСОБ КОРРЕКЦИИ ОШИБОК

В статье осуществлен анализ проблемы реализации корректирующей обратной связи при изучении иностранного языка в вузе как одного из видов обратной связи между преподавателем и студентом. В статье обратная связь представлена как способ коррекции ошибок обучающихся при осуществлении контроля. Раскрыты функции обратной связи, механизм и этапы ее осуществления. В статье представлена характеристика устной и письменной корректирующей обратной связи, выделены и охарактеризованы ее различные виды и подвиды в аспекте их особенностей и эффективности применения. Осуществлен анализ различных подходов к исправлению ошибок обучающихся в письме и в устной речи. Отдельное внимание уделено условиям эффективного обеспечения обратной связи. Реализация обратной связи представлена при очной и дистанционной формах обучения.

*Ключевые слова:* **иностранный язык, корректирующая обратная связь, устная речь, письменная речь, дистанционное обучение.**

Современное обновление содержания и структуры образования требует коренного пересмотра отношений между преподавателем и студентом, в частности перепрофилирования преподавателя из руководителя учебной деятельности, который должен контролировать процесс усвоения знаний студентами, в равноправного участника этого процесса.

Для того чтобы чувствовать себя уверенно в этой роли, преподавателю необходимо быть хорошо знакомым с методами и технологией такого обучения, апробировать и прочувствовать ее на собственном опыте. Создание благоприятной учебной среды невозможно без осуществления обратной связи, которая позволяет преподавателю регулярно контролировать и корректировать процесс получения знаний студентами [1].

Поэтому сегодня актуальными остаются вопросы обеспечения корректирующей обратной связи во время изучения иностранного языка (ИЯ) в учреждениях высшего образования (вузах), эффективные способы ее осуществления и правильного исправления ошибок студентов во время устной и письменной речи.

Актуальность исследования. Проблема обеспечения обратной связи является не только педагогической, но и психологической, поскольку касается межличностного общения и взаимной деятельности. Для социальной психологии это и сейчас довольно новая область исследований. Н.В. Амяга с соавт. [2] утверждают, что обратная связь превращается в одну из основных слабо разрешенных проблем социальной психологии.

Говоря о педагогических исследованиях, следует отметить, что вопрос обратной связи в течение длительного времени рассматривался в основном в аспекте классификации ее видов [3; 4; 5]. Так, ученые-филологи предлагают разнообразную типологию обратной связи и рассматривают ее в разных контекстах: преподаватель – студент [6; 7], в устной или письменной речи [8; 9], в дистанционной форме обучения [10].

Особое внимание исследователи уделяют изучению вопроса осведомленности студентов о видах эффективной обратной связи [11], их осознанию важности ее использования [11], а также исследуют осуществление обратной связи между студентами [12].

Однако, несмотря на значительное количество публикаций по рассматриваемой проблеме, отдельного внимания требует исследование механизма осуществления корректирующей обратной связи.

Цель статьи – определить понятие «корректирующая обратная связь» и исследовать условия обеспечения эффективной корректирующей обратной связи между преподавателем и студентом в процессе освоения иностранного языка в вузе с помощью изучения ее функций, видов, этапов, путей и способов осуществления.

Обратная связь играет важную роль в процессах усвоения ИЯ. Функция обратной связи является основной функцией контроля (особенно текущего), которая обеспечивает управление процессом обучения ИЯ [8]. Однако обратная связь не является лишь показателем знаний студентов [5].

Обратная связь действует в двух направлениях: на преподавателя и на студента. Обратная связь, действующая по направлению к преподавателю, дает ему информацию об уровне успеваемости студентов. Преподаватель анализирует информацию о наличии недостатков, проводит мониторинг отклонений в речевой деятельности студентов, выявляет степень соответствия выбранной стратегии и тактики обучения реальным потребностям. Это дает возможность своевременно оценить методическую ситуацию и внести необходимые корректирующие изменения по подбору приемов, способов и методов обучения, выбору упражнений, определению режима и продолжительности их выполнения, последовательности организации всей учебной работы со студентами.

Обратная связь по направлению к студентам дает им информацию о результате их учебной деятельности по овладению иноязычными навыками и умениями [8] (Клязника, 2014). Таким образом, студенты информируются о сильных и слабых сторонах в процессе обучения [7].

Пути осуществления обратной связи разнообразны.

Традиционный путь заключается в заполнении распечатанных копий и последующей проверке работы студента. Обычно такой способ является медленным, поэтому его следует избегать в том случае, когда требуется мгновенная обратная связь.

Студенты могут задавать вопросы преподавателю, например, после объяснения грамматического материала или для уточнения правильного произношения лексических единиц во время практических занятий и получать мгновенную обратную связь.

Преподаватель может дать студенту домашние задания на решение проблемных ситуаций или выполнение тестовых заданий.

Студентам, которые активны на практических занятиях и выполняют самостоятельные работы, преподаватель должен всегда подбирать задачи для обеспечения обратной связи. Таким способом поддерживается активность и заинтересованность студента.

Самый простой путь для получения обратной связи обеспечивается с помощью запоминания основных понятий и самопроверки знаний. Педагог должен быть уверен в том, что основные понятия изложены кратко и понятно.

Компьютерные программы способны проверять уровень знаний студентов, например, используя контрольные вопросы.

Преподаватель выбирает механизмы обеспечения обратной связи с учетом реакции студентов. Очень важно помочь студентам понять их роль в выборе этих путей, уметь распознавать и способствовать их осуществлению [7].

Для обеспечения эффективности обратной связи следует придерживаться последовательности в ее организации. На первом этапе происходит оценка успеваемости, степени усвоения материала студентом и постановка целей; на втором этапе – оценивание, самооценивание, оценка работы в парах; на третьем этапе – мониторинг студентами достижений, рефлексия [6].

Эффективная обратная связь имеет три аспекта:

– структура (цели, место проведения, время, ориентация студента в содержании материала);
– содержание (конструктивное, дифференцированное);
– формат (устный, письменный, графический, видеопрезентация) [11].

Поскольку корректирующая обратная связь, известная как исправление ошибок, или коррекция грамматики, является основным средством для преподавателя в работе над ошибками студентов [12], различают устную и письменную корректирующую обратную связь между преподавателем и студентом в процессе изучения ИЯ.

Известны различные виды устной корректирующей обратной связи, а именно: эксплицитная (прямая), металингвистическая и имплицитная (непрямая) обратная связь, которая делится на такие подвиды, как перефразирование высказывания, запрос уточнения, стремление получить правильный ответ и повторение с ударением на ошибке (повторы) [6].

Т.Е. Клец [6] полагает, что наилучшим является сочетание различных типов устной корректирующей обратной связи, которые должны применяться в зависимости от уровня подготовки студентов, вида учебной деятельности, преференций студентов, стилей обучения и многих других факторов.

Эксплицитная (прямая) устная обратная связь характеризуется громким и четким указанием на наличие ошибки и предоставлением переформулирования на ИЯ. Эксплицитная обратная связь более эффективна в отношении побуждения студента к правильному применению проблемной структуры как во время занятий, так и в дальнейшем тестировании.

Стратегия металингвистической устной обратной связи заключается в получении студентами лингвистических ключей для самостоятельного исправления ошибок. Этот вид обратной связи может применяться тремя способами, например: металингвистические комментарии, металингвистическая информация, металингвистические вопросы.

Наименее информативными считают комментарии, лишь обозначающие факт возникновения ошибки. Металингвистическая информация не только указывает на наличие или место ошибки, но и предлагает определенную метаречь, косвенно указывающую на ее природу. Металингвистические вопросы привлекают внимание к природе ошибки, но при этом побуждают студентов к самостоятельному воспроизведению этой информации. Недостатком металингвистической обратной связи является то, что она сдерживает плавность высказывания. Иногда ее относят к эксплицитной обратной связи.

*Запрос уточнения* применяется тогда, когда преподаватель уверен, что студент обладает надлежащими лингвистическими способностями, и побуждает студента к переформулированию своего высказывания. В отличие от эксплицитной корректировки ошибки или перефразирования, запрос уточнения является более надежным средством для воспроизведения студентом исправленной формулировки.

Наибольшего внимания заслуживает *перефразирование*, поскольку оно чаще всего применяется в учебной практике, хотя нередко является причиной положительных и отрицательных реакций. Его активнее применяют в отношении грамматических и фонетических ошибок. Перефразирование предоставляет студентам правильные формы ИЯ, причем в таком контексте, в котором определяются связи между формой и содержанием. К тому же перефразирование не нарушает течение общения, что способствует усвоению языкового и речевого материала. Корректирующая обратная связь будет содействовать восприятию студентом корректирующего действия преподавателя при обсуждении формы, когда студентов побуждают к самостоятельному исправлению ошибок и предоставляют ключи, подсказывающие им необходимость корректировки неправильно сформулированных высказываний.

Перефразирование является самым распространенным способом коррекции устных (грамматических и фонетических) ошибок, хотя студенты с низким уровнем подготовки не всегда или не в полном объеме его замечают. Поэтому преподаватель должен согласовывать перефразирование высказываний с уровнем языковой компетентности студентов, сочетать его с другими видами обратной связи. Причинами этого могут быть следующие факторы: ограниченность оперативной памяти студентов, ознакомление с новым языковым материалом, многочисленные исправления, сложные изменения в перефразировании, низкий уровень языковой подготовки студентов, а также наличие новых грамматических структур, еще не усвоенных студентами. Поэтому перефразирование целесообразнее применять во время работы со студентами, которые обладают более высоким уровнем языковой подготовки.

*Стремление получить правильный ответ* от студента – побуждение его к самостоятельному исправлению ошибки. Эта стратегия может применяться в одном из трех вариантов. При первом варианте преподаватель просит студента переформулировать ошибочное высказывание, при втором – преподаватель задает открытые вопросы. Последний вариант, являющийся наименее побудительным, следовательно, наиболее имплицитным, заключается в применении пауз молчания с целью предоставления возможности студенту самому закончить фразу. Этот вид корректирующей обратной связи обычно не применяется параллельно с другими типами обратной связи.

*Повторение* заключается в повторении преподавателем некорректно сформулированной части высказывания, обычно с ударением на ошибке [6].

Корректирующую обратную связь иногда считают одним из видов отрицательной обратной связи. Это связывают с тем, что, когда студент делает ошибку, преподаватель, прежде всего, должен определить, какая это ошибка, стоит ли ее исправлять, а также кто должен ее исправлять [1].

Т.Е. Клец [6] считает, что когда речь идет об активизации плавности речи, то лучше отложить корректировки до окончания выполнения упражнений на скорость речи, после чего сделать анализ задачи путем применения одной из эффективных стратегий обратной связи. Однако желательно немедленно исправлять ошибки во время выполнения упражнений, направленных на отработку точности речи.

***Письменная корректирующая связь*** связана с подходом к исправлению ошибок студента в письменной работе, который должен быть хорошо сбалансирован и избирателен к различным типам ошибок. Известны различные подходы относительно видов обратной связи.

Одни исследователи различают прямую обратную связь, когда преподаватель сам исправляет ошибку и надписывает правильный ответ, и косвенную обратную связь, к которой относится кодирование ошибок (spelling (SP), grammar (GR) и др.) и подчеркивание ошибки, чтобы студент исправил ее самостоятельно [12].

Исследователи [12] склоняются к мысли о том, что прямая корректирующая обратная связь делится на два вида: ошибки исправляются преподавателем лично или с применением металингвистической информации, а к косвенной корректирующей связи относятся только исправления студентов, которые заставляют их мыслить самостоятельно.

Эффективное влияние на формирование и совершенствование навыков и умений письменной речи оказывает выявление и исправление ошибок в сотрудничестве со студентом в сочетании с такими видами работы, как обсуждение ошибок в группе студентов и индивидуально, проверка и повторное написание письменной работы после получения замечаний преподавателя, мини-занятия по определенным проблемным вопросам, ведение учета ошибок с целью развития соответствующих навыков и умений студента.

Непрямое обнаружение ошибки заставляет студента анализировать ее, глубже изучать определенное грамматическое явление и в процессе такой ра-

боты совершенствовать свои навыки и умения редактирования текста, что обусловливает появление лучших, долговременных успехов в обучении письменной речи.

Относительно партнерского редактирования ошибок (peer-editing) идут споры. Однако известно, что ошибки в чужой работе порой легче обнаружить, чем в собственной. Привлечение студентов к такой работе в основном хорошо мотивирует развитие их умений редактировать. В методике обучения ИЯ предложен четко структурированный подконтрольный трехэтапный процесс, в течение которого студенты сначала изучают ошибки в готовых текстах, затем редактируют работы друг друга и только после этого сосредоточиваются на редактировании своих работ. Однако преподавателю необходимо выработать собственную стратегию обратной связи в отношении к студенческим ошибкам на письме [8].

Сегодняшняя действительность требует обеспечения обратной связи не только во время аудиторных занятий, но и в период дистанционного обучения. В связи с введением пандемийных ограничений для студентов образовательный процесс был организован путем использования технологий дистанционного обучения.

Суть обратной связи состоит в том, что в межличностном общении во время аудиторных занятий процесс обмена информацией характеризуется непосредственностью, эмоциональностью, а в дистанционном общении – происходит опосредованно, виртуально [10].

Корректирующая обратная связь во время дистанционного обучения ИЯ является не просто информированием студента о правильности/неправильности выполнения задания, выставлением оценки, баллов и тому подобное. Она, скорее всего, должна содержать комментарий с анализом ошибок, рецензию на выполненное задание для того, чтобы помочь студенту избежать повторения недостатков в работе, в выполнении следующих заданий [10]. Ее можно рекомендовать при выполнении заданий на формирование/усовершенствование лексических и грамматических навыков.

Относительно подробной и персонифицированной положительной обратной связи на открытые задания следует сказать, что она положительно влияет на мотивацию и активность деятельности студентов в условиях дистанционного обучения. Отрицательная обратная связь предоставляет студенту информацию о ложности ответа. При неправильном ответе правильный вариант не предоставляется. Подсказками студенту могут быть, например, ссылки на соответствующие разделы грамматического справочника, вспомогательная информация интернет-сайтов, связанная с темой.

Дистанционное обучение сегодня стало дополнительной формой обучения, параллельной с дневной, а потому можно предложить проведение самостоятельных текущих тематических контрольных работ, изложение дополнительных учебных пособий, учебников, словарей на дистанционной платформе. При этом дистанционное обучение, имея объективные преимущества – гибкость, открытость, интерактивность, индивидуализация, является экономически выгодной формой для учебных заведений.

Итак, корректирующая обратная связь – это способ коррекции ошибок студента на этапе контроля знаний, навыков и умений с целью получения информации об успешности выполненного задания и эффективности используемой преподавателем методики обучения ИЯ. Она является неотъемлемой составляющей методологической стратегии процесса обучения ИЯ в вузе.

Подытоживая сказанное выше, выделим в качестве научной новизны нашего исследования основные условия, влияющие на эффективность обратной связи со студентами:

– осведомленность преподавателя о видах и способах ее осуществления;
– соблюдение структуры;
– регулярность использования;
– понятность для студента;
– четкая связь с последующими задачами, сфокусированная, прежде всего, на учебных целях, а затем – на оценивании; положительное влияние на студента;
– осуществление коррекции ошибок в письменной речи в сотрудничестве со студентом;
– использование перефразирования в устной речи для студентов с достаточным и высоким уровнем владения ИЯ и сочетание перефразирования высказывания с другими видами корректирующей связи для студентов со средним уровнем подготовки;
– немедленное исправление фонетических ошибок во время формирования и автоматизации произносимых навыков;
– наличие комментариев к выполненным задачам в дистанционной форме обучения; детализированность и индивидуальный подход.

Теоретическая и практическая значимость исследования лежит в плоскости рассмотрения теоретических основ и практических механизмов обеспечения эффективности обратной связи со студентами в процессе изучения иностранного языка.

Перспективы дальнейших научных исследований должны быть направлены на научно обоснованный анализ и отбор эффективных приемов, методов и средств осуществления корректирующей обратной связи на разных этапах практического занятия по ИЯ, в разных формах и видах работы с использованием инновационных технологий обучения, которые преподаватель ИЯ сможет использовать в практической деятельности.

Библиографический список


1. Бессонов К.А. Обратная связь в педагогическом взаимодействии преподавателя и студента. *Juvenis scientia*. 2016; № 2: 86 – 89.
2. Амяга Н.В., Аймаутова Н.Е., Онзимба Ленюнго Ж.Б. Обратная связь в исследованиях межличностного взаимодействия. *Вестник РУДН*. Серия: Социология. 2014; № 3: 207 – 215.
3. Shute V.J. Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*. 2008; Vol. 78 (1): 153 – 189.
4. Liu N.F., Carless D. Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher education*. 2006; Vol. 11 (3): 279 – 290.
5. Orsmond P., Maw S.J., Park J., Gomez S., Crook A. Moving feedback forward: theory to practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2013; Vol. 38 (2): 240 – 252.
6. Клец Т.Е. Обратная связь как средство диагностики педагогических результатов иноязычного интерактивного общения. *Труды Псковского политехнического института*. 2011; Т. 1; № 15: 82 – 87.
7. Кадырбердиева Б.М., Хабибуллаева Н.З. Обратная связь как один из эффективных инструментов в повышении мотивации студентов в обучении английскому языку. *Известия ОшТУ*. 2018; Ч. 2, № 1: 187 – 192.
8. Бредихина И.А. *Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности*. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2018.
9. Blair A., McGinty S. Feedback-dialogues: exploring the student perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2013; Vol. 38 (4): 466 – 476.
10. Грамма Д.В., Шукурова И.В. Обучение иностранному языку студентов с применением дистанционных технологий. *Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review*. 2019; № 3 (25): 151 – 157.
11. Харламенко И.В., Воног В.В. Обратная связь как форма контроля в техногенной образовательной среде. *Информатика и образование*. 2020; № 5: 44 – 49.
12. Chen J., Lin J., Jian L. Corrective feedback in SLA: Theoretical relevance and empirical research. *English language teaching*. 2016; Vol. 9 (11): 85 – 94.


References


1. Bessonov K.A. Obratnaya svyaz' v pedagogicheskom vzaimodejstvii prepodavatelya i studenta. *Juvenis scientia*. 2016; № 2: 86 – 89.
2. Amyaga N.V., Ajmautova N.E., Onzimba Lenyungo Zh.B. Obratnaya svyaz' v issledovaniyah mezhlichnostnogo vzaimodejstviya. *Vestnik RUDN*. Seriya: Sociologiya. 2014; № 3: 207 – 215.
3. Shute V.J. Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*. 2008; Vol. 78 (1): 153 – 189.
4. Liu N.F., Carless D. Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher education*. 2006; Vol. 11 (3): 279 – 290.
5. Orsmond P., Maw S.J., Park J., Gomez S., Crook A. Moving feedback forward: theory to practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2013; Vol. 38 (2): 240 – 252.
6. Klec T.E. Obratnaya svyaz' kak sredstvo diagnostiki pedagogicheskih rezul'tatov inoyazychnogo interaktivnogo obscheniya. *Trudy Pskovskogo politehnicheskogo instituta*. 2011; T. 1; № 15: 82 – 87.
7. Kadyrberdieva B.M., Habibullaeva N.Z. Obratnaya svyaz' kak odin iz `effektivnyh instrumentov v povyshenii motivacii studentov v obuchenii anglijskomu yazyku. *Izvestiya OshTU*. 2018; Ch. 2, № 1: 187 – 192.
8. Bredihina I.A. *Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov: Obuchenie osnovnym vidam rechevoj deyatel'nosti*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2018.
9. Blair A., McGinty S. Feedback-dialogues: exploring the student perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2013; Vol. 38 (4): 466 – 476.
10. Gramma D.V., Shukurova I.V. Obuchenie inostrannomu yazyku studentov s primeneniem distancionnyh tehnologij. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review*. 2019; № 3 (25): 151 – 157.
11. Harlamenko I.V., Vonog V.V. Obratnaya svyaz' kak forma kontrolya v tehnogennoj obrazovatel'noj srede. *Informatika i obrazovanie*. 2020; № 5: 44 – 49.
12. Chen J., Lin J., Jian L. Corrective feedback in SLA: Theoretical relevance and empirical research. *English language teaching*. 2016; Vol. 9 (11): 85 – 94.


*Статья поступила в редакцию 04.11.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-92-94

***Ivashkina T.A.,*** *senior teacher, MAI (Moscow, Russia), E-mail: ivashkinatat@yandex.ru*

**ORGANIZATION OF ONLINE CONTROL IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING BY MEANS OF DIGITAL TECHNOLOGIES.** The use of the latest information technologies and teaching aids, the use of Internet technologies for individual distance learning requires teachers and university administrators to use additional measures to control the truthfulness, honesty and decency of students during the preparation and writing of tests, passing tests, exams (exams), during certification. The article shows that the main digital technology used in organizing online control in the context of distance learning can be proctoring technology, which allows teachers, firstly, to control online the process of self-study, testing and passing exams by students at their location; secondly, to observe the process of independent work of a large number of students. Proctoring technologies allow the student to be anywhere in the world and take exams online. Proctoring technology supports academic mobility and helps to minimize violations on the part of students when passing the exam.

*Key words:* **distance learning, online control, proctoring, proctoring system, video conferencing service.**

***Т.А. Ивашкина,*** *ст. преп., Московский авиационный институт (МАИ), г. Москва, E-mail: ivashkinatat@yandex.ru*

# ОРГАНИЗАЦИЯ ОНЛАЙН-КОНТРОЛЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Применение новейших информационных технологий и средств обучения, использование интернет-технологий для индивидуального дистанционного обучения требует от преподавателей и администрации вузов использования дополнительных мер контроля правдивости, честности и порядочности студентов во время подготовки и написания ими контрольных работ, сдачи тестов, экзаменов (зачетов) во время аттестации. В статье показано, что основной цифровой технологией, используемой при организации онлайн-контроля в условиях дистанционного обучения, может стать технология прокторинга, которая позволяет преподавателям, во-первых, в режиме онлайн контролировать процесс самостоятельного обучения, тестирования и сдачи экзаменов студентами по месту их нахождения; во-вторых, наблюдать за процессом самостоятельного выполнения работ большого количества обучающихся. Технологии прокторинга дают возможность студенту находиться в любой точке мира и сдавать экзамены в режиме онлайн. Технология прокторинга поддерживает академическую мобильность и способствует сведению нарушений со стороны студентов при сдаче экзамена к минимуму.

*Ключевые слова:* **дистанционное обучение, онлайн-контроль, прокторинг, система прокторинга, сервис видеоконференций.**

Во время пандемии из-за угрозы заражения COVID-19 институты и университеты во всем мире сталкиваются с вопросами о том, как безопасно продолжать преподавать и обучать в чрезвычайных ситуациях, связанных с общественным здоровьем. Многие учреждения решили отменить все очные занятия, и преподавателей обязали перевести свои курсы в Интернет. Планирование предоставления образования во время кризисных ситуаций требует творческого, креативного решения проблем, необходимо мыслить нестандартно, чтобы получить различные возможные решения, которые помогут удовлетворить новые потребности учащихся, студентов и общества. Переход к массовому (или тотальному) дистанционному обучению требует, чтобы преподаватели взяли на себя больше контроля над процессом планирования, конструирования, разработки и внедрения курсов. Ожидая быстрого развития онлайновых преподавательских и учебных мероприятий и большого количества преподавателей, которые нуждаются в помощи, команды по развитию и поддержке преподавателей и сотрудников должны найти способы удовлетворить институциональную потребность в обеспечении преемственности обучения, помогая развивать навыки работы и преподавания в интернет-среде. В то же время возникает новая проблема, присущая массовому онлайн-обучению: как организовать контроль за самостоятельной деятельностью студентов, особенно при проведении дистанционных контрольных работ, тестов, экзаменов [1 – 12].

Актуальность проблемы. Одной из главных особенностей дистанционного обучения в условиях пандемии является индивидуальное онлайн-обучение студентов по месту их физического нахождения. Понятно, что существует значительная категория студентов, которая рассматривает обучение как получение новой профессии, возможность повышения своего социального статуса, достижения желаемых жизненных целей, получения независимости, финансовой стабильности. Такие студенты серьезно подходят к приобретению необходимых для них знаний, систематически и упорно учатся, не нарушают академическую и корпоративную этику учебного заведения.

При платной форме обучения почти во всех ведущих зарубежных университетах и колледжах вопросов со студенческим мошенничеством, обманом, плагиатом и другими формами нечестного поведения во время учебного процесса практически не возникает [1]. Другое дело – бюджетная форма обучения, когда студенты учатся почти бесплатно за счет налогов граждан той страны, где они находятся. Иногда у администрации вузов, где учатся такие студенты, возникает необходимость проверки их отношения к учебному процессу, их реальных знаний и выполнения требований кодекса академической добропорядочности и корпоративной этики. Особенно это важно при онлайн-обучении. С началом пандемии COVID-19 и вынужденным внедрением в систему высшего образования онлайн-обучения повысилась роль дистанционного самостоятельного образования, возросло количество деловых, научных и учебно-методических вебинаров, но и появились проблемы с нарушением студентами принципов добропорядочности и академической этики. Вузы начали фиксировать случаи списывания и обмана студентами преподавателей во время самостоятельного написания контрольных работ, тестирования и сдачи экзаменов, а также предоставления некоторыми успешными студентами платных услуг своим нерадивым товарищам [2]. Это прямо противоречит нормам морали, этики и имеет признаки плагиата, взяточничества и коррупции.

В виртуальном высшем образовании возникла потребность в эффективном контроле самостоятельных действий студентов во время проверки, анализа и оценки их остаточных знаний. Также необходимым стало контролировать самостоятельность работы студентов во время тестирований. В связи с вышесказанным целью и ведущими задачами статьи является анализ возможностей организации онлайн-контроля в условиях дистанционного обучения средствами цифровых технологий, что позволяет преподавателям в режиме онлайн контролировать процесс тестирования студентов и сдачи ими экзаменов по месту нахождения, а также наблюдать за процессом самостоятельного выполнения работ большого количества студентов с использованием функции прокторинга.

На первом этапе проведения исследования были отобраны источники информации, необходимые для реализации цели исследования. Данные для этого были взяты из обзора вторичных источников. Источниковая база исследования была представлена двумя массивами литературы:

– первый массив составляют статьи, коллективные монографии, направленные на изучение проблем организации массового дистанционного обучения;

– второй массив составляют статьи, направленные на анализ сущности онлайн-контроля в условиях дистанционного обучения средствами цифровых технологий прокторинга.

На втором этапе исследования был проведен анализ литературных источников.

Анализ источниковой базы исследования осуществлялся с применением методов теоретического обобщения, сравнительного анализа, анализа и синтеза.

Регулярный формат расширенного дистанционного обучения, как правило, базируется на формировании независимого асинхронного обучения на специальной образовательной платформе Moodle.

Платформа Moodle – это система управления учебным контентом (LCMS – Learning Content Management Systems), с помощью которой можно создавать электронные учебные курсы и проводить как аудиторное (очное) обучение, так и обучение на расстоянии (заочное/дистанционное), это объединение педагогов, администраторов и студентов в одну безопасную интегрированную учебную среду с персонализированными данными [3]. Она представляет собой не просто сеть для общения преподавателей и студентов, а формирует целостную детализированную учебную систему с четко выстроенной структурой учебного процесса. Она содержит много возможностей, что является основой для предоставления студенту качественных образовательных услуг:

1. В системе каждый преподаватель предлагает со своего курса детализированный учебно-методический комплекс (учебники, интернет-ресурсы, заранее подготовленные видеолекции, дополнительные материалы), необходимый для глубокого и детального изучения дисциплины студентом.

2. Система обеспечивает возможность одновременного информирования большого числа студентов, зарегистрированных на определенный курс (мгновенная рассылка информации).

3. Информация, предоставляемая в Moodle, доступна каждому авторизованному студенту в любой момент времени и из любой точки планеты, где поддерживается Интернет.

4. Каждый студент имеет собственный аккаунт с электронным журналом, где отображаются текущие результаты.

5. Общение между преподавателями и студентами может происходить с помощью средств Moodle.

6. Студенты имеют возможность записываться на предметы, не посещая университет. Таким образом, университет поощряет возможность принятия студентами независимого решения в выборе предметов на определенный учебный семестр и, со своей стороны, выполняет важную функцию: обеспечивает реализацию важного критерия в образовании – предоставление предметов на выбор студента.

В условиях пандемии к системе Moodle добавляется цифровой инструмент, выполняющий функции проведения видеоконференций, онлайн-встреч в синхронном режиме. Сервис видеоконференций выступает платформой, где проходят занятия как для малых групп (1–5 человек), так и для больших аудиторий на одной общем площадке в реальном времени [4].

Интересной является практика использования сервисов видеоконференций во время проведения контрольных работ, когда студенты сдают экзамены в реальном времени непосредственно преподавателю. Для этого используются два технических средства:

1) транслирующее (компьютер или ноутбук), необходимое для вывода на экран монитора автоматически сформированного для студента билета в рамках действия учебной платформы Moodle;

2) воспринимающее (например, мобильный телефон, подключенный к Интернету с возможностью присоединения к видеоконференции) – транслирует в прямом эфире все действия, экран и лицо студента [5].

При этих обстоятельствах стоит учитывать, что угол наклона между обоими гаджетами так же, как между мобильным телефоном и студентом, должен составлять приблизительно 45 градусов, что обеспечит возможность одновременной трансляции как экрана монитора компьютера, так и лица, которое сдает экзамен.

Использование этих средств является основным условием участия в дистанционном учебном процессе, однако не всегда удовлетворяет правилам академической добропорядочности при сдаче экзаменов.

В двадцатых годах XXI века соблюдение правил академической этики становится прерогативой построения высококвалифицированного образовательного пространства. Для этого разрабатываются и внедряются новые технологии, которые приводят к уменьшению количества процессов, которые противоречат принципам академической добропорядочности, особенно в условиях дистанционного обучения.

Изучение зарубежного опыта [6; 7] свидетельствует, что лучшим решением может стать использование именно функции прокторинга, которая помогает организациям дистанционно контролировать тестирование участников во время онлайн-экзаменов. Решения по прокторингу позволяют администраторам образовательной платформы создать безопасную среду для проведения экзаменов преподавателями, сдерживая и предупреждая случаи академической недобропорядочности со стороны студентов [8].

Технологии прокторинга дают возможность студенту находиться в любой точке мира и сдавать экзамены в режиме онлайн. Технология прокторинга поддерживает академическую добродетель, ведь студенты, чувствуя отслеживание их действий искусственным способом, стараются избегать лишних нарушений во время сдачи экзаменов.

Важность прокторинга начала приобретать значительное развитие во время расширения дистанционного обучения, увеличения количества студентов на дистанционной форме обучения. Особое значение указанные технологии получили во время пандемии COVID-19, когда возникла необходимость в проверке глубины изученного материала студентами, особенно на специализированных компонентах образовательных программ в условиях самостоятельного освоения некоторых материалов.

Основные инструменты, которые при этом используются, – проверка личности участника экзамена, блокировка дополнительных веб-браузеров, отслеживания поведения студента. Такие программы позволяют студентам сдавать экзамены дома, используя собственные компьютеры. Среди лучших мировых прокторинговых платформ известны Talview, Disamina, RPNow [9], среди отечественных – Examus, ProctorEdu, ITMOproctor [10].

Проведение контролируемого самостоятельного обучения или прокторинга предусматривает дистанционный доступ к курсам, задачам экзаменов или тестов с ноутбуков или персональных компьютеров, оборудованных вебкамерами. Система с помощью алгоритмов компьютерного зрения (computer vision) и распознавания поведенческих паттернов анализирует поведение пользователя [9].

Для использования цифровых технологий прокторинга, таких как системы прокторинга, каждый студент должен был быть подключен к Интернету и использовать компьютер с камерой. Камера фиксирует движения студента и выдает результаты нелегальных действий. В целом для проведения исследования каждый студент использует два гаджеты (один – стационарный компьютер с подключением к Moodle и с настроенной технологией прокторинга, второй – для видеоконференции, где преподаватель предоставляет консультации относительно условий проведения экзамена) [10].

Для успешной реализации контроля также необходима дополнительная консультация по настройке технологий, а во время проведения экзаменов должна функционировать «горячая линия» для оказания скорой помощи при возникновении технических проблем.

Также технологии прокторинга должны быть настроены на отслеживание обработки информации для самостоятельной работы, лекционного материала, проверки уровня их усвоения и вывода корреляции с полученными результатами при проверке знаний. В исследовании [11] отмечено, что внимание студентов сосредоточивается на графиках и рисунках, изучение теоретического материала проходит поверхностно, если не предоставляются современные видео- или аудиозаписи.

Технологии прокторинга помогают преподавателям обнаружить наименее изученные студентами материалы и сконцентрировать внимание во время следующей встречи на той части, которая была наименее освоена.

Особенностью системы прокторинга является то, что ее основная задача – не идентификация личности, а работа исключительно с движениями пользователя во время сдачи экзамена. В случае потери фиксации лица в пределах разрешенной траектории (когда пользователь отворачивается) система выдает предупреждающее сообщение.

Система прокторинга, ориентируясь на первоочередные визуальные ориентиры в калибровке, в дальнейшем обращает внимание на нарушения, возникающие во время сдачи теста:

1) отведение взгляда в сторону, где может находиться дополнительная литература;

2) покидание рабочего места во время теста;

3) перемещение лица в комнате;

4) закрывание лица руками или посторонними предметами и другие несвойственные действия во время экзамена [7].

Основным инструментом, использующимся для процедуры прокторинга, является камера студента. Для всех попыток выполнения студентами тестов записываются видео с их веб-камер. Таким образом можно отслеживать действия студентов на протяжении сдачи экзамена.

В результате использования системы прокторинга преподаватель получает данные в сводном отчете о поведении студентов, необходимые для принятия решения о зачислении результатов. Преподаватель может на основе комплекса признаков (время работы, количество фактических нарушений, количество эпизодов подозрительного поведения) составить комплексное представление обо всем процессе выполнения задания.

Исследования [12] подтверждают, что при использовании системы прокторинга оценивание становится более объективным и делает невозможным возникновение субъективных оценок, которые могут значительно повлиять на конечный результат.

Таким образом, совокупность информационных технологий, программы Moodle, видеоконференций, прокторинга является идеальной системой для предотвращения возникновения ситуаций нарушения академической добропорядочности и послужит хорошим началом для воспитания честной молодежи, которая незнакома со списыванием, обманом, недобросовестным выполнением заданий и тестов. Разработка новых подходов в организации онлайн-контроля в условиях дистанционного обучения средствами цифровых технологий прокторинга позволяет преподавателям, во-первых, в режиме онлайн контролировать процесс самостоятельного обучения, тестирования и сдачи экзаменов студентами по месту их нахождения; во-вторых, наблюдать за процессом самостоятельного выполнения работ большого количества студентов (слушателей) с использованием функции прокторинга. Также использование системы прокторинга существенно улучшает самостоятельную работу студентов в онлайн-режиме, способствует их добросовестному обучению, академической добропорядочности и проявлению корпоративной этики. Одним из важных аспектов новейшего онлайн-образования является необходимость гарантировать, что результаты онлайн-обучения студентов и стандарты качества образования не будут скомпрометированы. Вузы должны будут привлекать все заинтересованные стороны и консультироваться с ними в тонком балансе инженерно-технических возможностей, финансовых затрат и общественного здравоохранения, которые переплетаются с задачами образования, созданием знаний и служением обществу.

Подводя итоги, следует сделать акцент на таких элементах:

1. Система прокторинга является инновационной в высшей школе и может кардинально изменить подходы к сдаче экзаменов.

2. Инструменты и средства, которые применяются в системе прокторинга, способствуют улучшению показателей добропорядочности.

3. Система прокторинга предоставляет возможность автоматизировать сдачу экзаменов и потоковые сессии.

4. После каждого экзамена есть видеозаписи с указанными нарушениями в определенное время, что облегчает предоставление аргументаций во время апелляции результатов экзамена.

5. Преподавателю нет необходимости присутствовать во время сдачи экзамена.

6. В процессе использования возможностей системы прокторинга могут возникнуть некоторые дополнительные вопросы, которые быстро решаются. Например:

– необходимо заранее ознакомить преподавателей и студентов с особенностями прокторинга, определить пороговые характеристики нарушений прокторинга, которые являются приемлемыми для зачисления результатов. Такое решение зависит от администрации учебного заведения и собственно параметров и требований конкретного экзамена или теста;

– нормы прокторинга должны быть внесены в нормативные документы учреждения;

– студенты должны быть ознакомлены с требованиями прокторинга до начала экзамена;

– важным вопросом является подготовка студентов к сдаче экзамена с использованием системы прокторинга, т.е. перед тестированием или экзаменами необходимо прохождение студентами предварительного ознакомления с системой, получение доступа к тестовым экзаменам и видеоинструкции;

– во время первого тестового экзамена с привлечением системы прокторинга стоит использовать горячую линию для поддержки студентов (настройка камер, возможности использования прокторинга на отдельных устройствах).

Стоит отметить, что ни одна существующая система автоматического прокторинга не может обеспечить 100-процентную защиту от недобросовестного поведения. Основная цель таких систем, прежде всего, направлена на создание условий, в которых придумывание путей недобросовестного обучения теряет смысл, и студентам легче направить эти усилия на качественное ознакомление с лекционными, тестовыми материалами при подготовке к экзаменам.

Тем самым научная новизна статьи заключается в рассмотрении возможности внедрения возможностей системы прокторинга в отечественную образовательную практику. Теоретическая и практическая значимость связана с изучением теоретических подходов и практических механизмов организации системы прокторинга в качестве средства проведения экзаменов в дистанционном формате.

Библиографический список


1. Witherspoon M., Maldonado N., Lacey C.H. Undergraduates and academic dishonesty. *International Journal of Business and Social Science*. 2012; Vol. 3 (1): 76 – 86.
2. Arnò S., Galassi A., Tommasi M., Saggino A., Vittorini P. State-of-the-Art of Commercial Proctoring Systems and Their Use in Academic Online Exams. *International Journal of Distance Education Technologies*. 2021; Vol. 19 (2): 41 – 62.
3. Белозубов А.В., Николаев Д.Г. *Система дистанционного обучения Moodle*: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: СПбГУ ИТМО, 2007.
4. Saw K.G., Majid O., Ghani N.A., Atan H., Idrus R.M., Rahman Z.A., Tan K.E. The videoconferencing learning environment: Technology, interaction and learning intersect. *British Journal of Educational Technology*. 2008; Vol. 39 (3): 475 – 485.
5. Richardson J.C., Fox W.S., Lehman J.D. Successful videoconferencing scenarios for teacher education programs. *Tech Trends*. 2012; Vol. 56 (5): 17 – 24.
6. Harmon O.R., Lambrinos J. Are online exams an invitation to cheat? *Journal of Economic Education*. 2008; Vol. 39 (2): 116 – 125.
7. Weiner J.A., Hurtz G.M. A comparative study of online remote proctored versus onsite proctored high-stakes exams. *Journal of Applied Testing Technology*. 2017; Vol. 18: 13 – 20.
8. Grijalva T.C., Nowell C., Kerkvliet J. Academic honesty and online courses. *College Student Journal*. 2006; Vol. 40 (I): 180 – 186.
9. Milone A.S., Cortese A.M., Balestrieri R.L., Pittenger A.L. The impact of proctored online exams on the educational experience. *Currents in Pharmacy Teaching & Learning*. 2017; Vol. 9 (1): 108 – 114.
10. Добровинский Д.С., Ловецкий И.В., Попов М.А. Прокторинг как инструмент развития дистанционного образования. *Научно-техническое и экономическое сотрудничество стран АТР в XXI веке*. 2018; Т. 2: 27 – 32.
11. Jung Wan Lee. Impact of Proctoring Environments on Student Performance: Online vs Offline Proctored Exams. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*. 2020; Vol. 7 (8): 653 – 660.
12. Alessio H.M., Malay N., Maurer K., Bailer A.J., Rubin B. Examining the effect of proctoring on online test scores. *Online Learning*. 2017; Vol. 21 (1): 146 – 161.


References


1. Witherspoon M., Maldonado N., Lacey C.H. Undergraduates and academic dishonesty. *International Journal of Business and Social Science*. 2012; Vol. 3 (1): 76 – 86.
2. Arnò S., Galassi A., Tommasi M., Saggino A., Vittorini P. State-of-the-Art of Commercial Proctoring Systems and Their Use in Academic Online Exams. *International Journal of Distance Education Technologies*. 2021; Vol. 19 (2): 41 – 62.
3. Belozubov A.V., Nikolaev D.G. *Sistema distancionnogo obucheniya Moodle*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: SPbGU ITMO, 2007.
4. Saw K.G., Majid O., Ghani N.A., Atan H., Idrus R.M., Rahman Z.A., Tan K.E. The videoconferencing learning environment: Technology, interaction and learning intersect. *British Journal of Educational Technology*. 2008; Vol. 39 (3): 475 – 485.
5. Richardson J.C., Fox W.S., Lehman J.D. Successful videoconferencing scenarios for teacher education programs. *Tech Trends*. 2012; Vol. 56 (5): 17 – 24.
6. Harmon O.R., Lambrinos J. Are online exams an invitation to cheat? *Journal of Economic Education*. 2008; Vol. 39 (2): 116 – 125.
7. Weiner J.A., Hurtz G.M. A comparative study of online remote proctored versus onsite proctored high-stakes exams. *Journal of Applied Testing Technology*. 2017; Vol. 18: 13 – 20.
8. Grijalva T.C., Nowell C., Kerkvliet J. Academic honesty and online courses. *College Student Journal*. 2006; Vol. 40 (I): 180 – 186.
9. Milone A.S., Cortese A.M., Balestrieri R.L., Pittenger A.L. The impact of proctored online exams on the educational experience. *Currents in Pharmacy Teaching & Learning*. 2017; Vol. 9 (1): 108 – 114.
10. Dobrovinskij D.S., Loveckij I.V., Popov M.A. Proktoring kak instrument razvitiya distancionnogo obrazovaniya. *Nauchno-tehnicheskoe i `ekonomicheskoe sotrudnichestvo stran ATR v XXI veke*. 2018; T. 2: 27 – 32.
11. Jung Wan Lee. Impact of Proctoring Environments on Student Performance: Online vs Offline Proctored Exams. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*. 2020; Vol. 7 (8): 653 – 660.
12. Alessio H.M., Malay N., Maurer K., Bailer A.J., Rubin B. Examining the effect of proctoring on online test scores. *Online Learning*. 2017; Vol. 21 (1): 146 – 161.


*Статья поступила в редакцию 04.11.21*

УДК 375 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-94-96

***Katz M.L.,*** *teacher, Faculty of Arts, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: mkatz@mail.ru*

**THE SPECIFICS OF THE FORMATION OF AN INDIVIDUAL SINGING STYLE IN THE PROCESS OF TEACHING VOCAL.** The article is dedicated to one of the most important aspects of teaching pop vocal, namely, the process of forming an individual singing style. The work explores mechanisms of searching for one's own manner of singing, timbre and emotional coloring of the voice, a unique style of interpretation of the artistic image of a song. The hypothesis of the research is that the more varied and complex the auditory models that the student-vocalist is guided by and reproduces in the learning process, the more effectively the individual singing style is formed. To confirm the hypothesis, experimental work was carried out to train student vocalists; the results of this work are presented in the article. The theoretical value of the article is determined by the definition of the specifics of the formation of one of the most important qualities of a pop singer – an individual singing style; practical significance lies in identifying the features and conditions for the formation of this quality, which can be taken into account in the organization and implementation of the educational process of music colleges and universities.

*Key words:* **pop vocal, formation of performing skills, individual singing style, vocal training.**

***М.Л. Кац,*** *преп., Российский государственный социальный университет, г. Москва, E-mail: mkatz@mail.ru*

# СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПЕВЧЕСКОГО СТИЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВОКАЛУ

Статья посвящена одной из важнейших сторон обучения эстрадному вокалу, а именно – процессу формирования индивидуального певческого стиля. В работе исследуются механизмы поиска собственной манеры пения, тембра и эмоциональной окраски голоса, неповторимого стиля интерпретации художественного образа песни. Гипотеза исследования состоит в том, что чем более разнообразны и сложны слуховые модели, на которые ориентируется

и которые воспроизводит в процессе обучения студент-вокалист, тем эффективнее формируется индивидуальный певческий стиль. Для подтверждения гипотезы была проведена опытно-экспериментальная работа по обучению студентов-вокалистов; результаты этой работы представлены в статье. Теоретическая ценность статьи обусловливается определением специфики формирования одного из важнейших качеств эстрадного певца – индивидуального стиля пения; практическая значимость заключается в выявлении особенностей и условий формирования данного качества, которые могут быть учтены в организации и реализации образовательного процесса музыкальных колледжей и вузов.

*Ключевые слова:* **эстрадный вокал, формирование исполнительских навыков, индивидуальный певческий стиль, обучение вокалу.**

Актуальность исследования обусловлена наличием малоизученных сторон обучения эстрадному вокалу, а именно – процесса формирования индивидуального певческого стиля. Высокий уровень конкуренции эстрадных артистов, происходящие изменения в области исполнительского искусства и повышение требований к профессиональной подготовке певцов заставляют более серьезно изучить механизмы, лежащие в основе обучения пению. Поэтому целью работы стал анализ механизмов и условий, благодаря которым студент-вокалист в процессе обучения в колледже и вузе приобретает «собственный голос» – индивидуальный исполнительский стиль. Для достижения цели была проведена опытно-экспериментальная работа с учащимися эстрадного вокального отделения музыкального колледжа. Задачи исследования включали в себя анализ учебно-творческой деятельности студентов-вокалистов, педагогическое наблюдение процесса формирования исполнительских навыков и индивидуального певческого стиля учащихся-вокалистов в ходе освоения разного репертуара.

Пение как сложный процесс, сопряженный с множеством психосоматических механизмов, требует учета многих аспектов в ходе обучения студентов. Примечательны в этом плане исследования зарубежных ученых, осуществивших сравнительный анализ процессов формирования голосовой коммуникации у птиц и обучения пению студентов, которые позволяют сделать следующие выводы: когда птицы имитируют простые сигналы, они просто повторяют их без изменений, однако когда вступают в перекличку друг с другом или поют вместе, то производят очень сложные дуэты, очень точно рассчитанные по динамике, тембру, темпу, характеру напевов и их координации [1; 2; 3].

Еще одна особенность обучения птиц пению состоит в том, что чем больше особей в стае, тем индивидуальнее голос и напев каждой птицы, поскольку высокая конкуренция особей заставляет их искать средства выделения в стае себе подобных. Индивидуальный напев птицы рождается в процессе рекомбинации единиц исходной – общей – для вида модели. Эти особенности характерны и для людей, а многие механизмы обучения пению птиц помогают по-новому взглянуть на образование и развитие студентов-вокалистов.

Процесс обучения эстрадному вокалу включает в себя формирование голосового аппарата, развитие исполнительских навыков, освоение учебного и концертного репертуара, а также становление собственного стиля пения и сценического выступления [4]. Исполнение студентами вокальных сочинений в процессе освоения учебного репертуара представляет собой неизменный или новый вариант песни, сложившийся в результате слухового восприятия образцов и опыта учебно-творческой деятельности. Слуховое восприятие формирует память о характере звучания, который студент-вокалист стремится воспроизвести и соотнести со своим исполнением [5]. В памяти студента возникает своего рода слуховая модель, которая, однако, корректируется с расширением опыта учебно-творческой и исполнительской деятельности. В зависимости от широты опыта практического применения получаемых вокально-исполнительских навыков студенты занимаются репродуктивной или продуктивной деятельностью.

Первый вид деятельности является формой контекстного освоения вокально-исполнительских навыков, в процессе которого модель воспроизводится в новом контексте и запечатлевается в опыте учебно-творческой деятельности [4]. Такой контекст создают обстоятельства и условия исполнения, факторы личного и внеличного характера. Таким образом, репродуктивная вокально-исполнительская деятельность представляет собой копирование слуховых моделей с той или иной степенью точности и незначительное ее изменение.

Второй вид деятельности – продуктивный – подразумевает создание собственной модели вокального исполнения, которая формируется у учащегося в процессе познания сути явления – самого процесса пения. Поэтому будущему певцу необходимо в первую очередь овладеть собственным певческим аппаратом и механизмами звукоизвлечения.

Процесс обучения студентов вокалу, вовлекающий различные познавательные навыки и механизмы восприятия, происходит одновременно в двух направлениях:

1) использование имеющегося опыта слухового восприятия и применение освоенных навыков;

2) овладение певческим аппаратом и приобретение нового опыта и навыков исполнительской деятельности.

Первое позволяет учащемуся копировать модель, сформированную в процессе слухового восприятия, второе – создавать собственную модель вокального исполнения. Причем копировать учащиеся могут достаточно сложные и разные образцы, однако не всегда способны развить собственную манеру исполнения [6].

Индивидуальный вокально-певческий стиль формируется в процессе поиска способов копирования модели, которая изменяется под влиянием многих факторов – уровня развития музыкальных способностей, навыков и умений, степени овладения вокально-исполнительскими приемами. Меняя слуховую модель, учащийся развивает музыкальные способности, приобретает новые навыки и умения, осваивает вокально-исполнительские приемы, но главное – овладевает своим певческим аппаратом, что и обусловливает формирование собственного певческого стиля и манеры звукоизвлечения. Педагогический опыт позволяет утверждать, что чем более разнообразны и сложны слуховые модели, на которые ориентируется и которые воспроизводит в процессе обучения студент-вокалист, тем эффективнее формируется индивидуальный певческий стиль.

Для подтверждения данной гипотезы в течение осени – зимы 2020 и зимы – весны 2021 года был проведен педагогический эксперимент с участием более 22-х студентов эстрадного отделения музыкального колледжа. Учащиеся были разделены на две группы: участники эксперимента, осваивавшие знакомый репертуар, известные «хиты» 1990-х и 2000-х (11 человек) и студенты, учившие неизвестные им ранее песни (11 человек). В ходе обучения применялись демонстрационный и аудиовизуальный методы: учащиеся первой группы предварительно знакомились с песнями по живому показу педагогом или по аудиовидеозаписи исполнения профессиональным певцом, тогда как представители второй осваивали песни преимущественно самостоятельно и с помощью педагога, показывавшего отдельные исполнительские приемы. В процессе практической работы велось педагогическое наблюдение, касающееся степени проявления индивидуальности певца в исполнении песни. Насколько же сохранялись студентами почти неизменными или отличались от слуховой модели исполнения песен, насколько индивидуальной была их манера пения?

В первой группе учащихся исполнение было преимущественно подобным слуховой модели: около 60% студентов полностью копировало образец песни, исполненной педагогом или прослушанной ими в аудиовидеозаписи (7 человек), тогда как лишь 40% проявило инициативу и внесло незначительные изменения в оригинал, свидетельствовавшие об индивидуальной трактовке песни (4 человека). Отклонения от слуховой модели касались отдельных приемов исполнения, штрихов, тембровой окраски звучания голоса, характера подачи и эмоциональной окраски звука. Во второй группе студентов-вокалистов, которые учили неизвестные им ранее песни без слуховых образцов, в гораздо большей мере проявилась индивидуальная певческая манера (80% – 9 человек), признаками которой стали характерная манера подачи голоса, соответствующая словам и музыке песни эмоциональная окраска, специально подобранные штрихи, найденный тембр голоса и сложившийся музыкальный образ. Остальные 20% студентов (2 человека) слабо справились с выучиванием песни, поэтому педагогу пришлось показывать им отдельные исполнительские приемы и штрихи, необходимые в исполнении данных песен.

В ходе эксперимента также были выявлены следующие особенности. Среди студентов выделялись те, которые воспроизводили модель почти мгновенно, и те, которые испытывали трудности с освоением классического репертуара. Первые при этом обладали хорошо развитым слухом, вторые отличались средним и низким уровнем, что позволяет сделать вывод о значимости навыка слухового восприятия, развитого музыкального слуха и памяти в процессе формирования вокально-исполнительских навыков. Однако важно отметить, что воспринятая на слух модель – не единственный источник, обеспечивающий процесс обучения вокалу. Было выявлено, что его эффективность обусловливают и другие факторы: характер межличностной коммуникации (взаимопонимание между педагогом и студентом), увлеченность и заинтересованность студента учебно-творческой работы, высокая познавательная активность, возможность расширения опыта практической исполнительской деятельности.

Также было выявлено, что более эффективно традиционный репертуар осваивался студентами при условии живого показа педагогом разучиваемой песни в сравнении со знакомством с материалом по аудио- и видеозаписи. Демонстрационный метод явно играл важную роль в процессе обучения. Более того, в группе студентов, учивших песенные «хиты», которым педагог показывал на примере своего исполнения, как должна звучать композиция, учащиеся в большей степени копировали слуховую модель песни. А участники второй группы, осваивавшие не известные им ранее песни, которым педагог показывал лишь отдельные исполнительские приемы, быстрее находили необходимые приемы исполнения, тембровые краски голоса, удобные позиции гортани и правильно распределяли дыхание, чтобы справиться с техническими трудностями и воплотить сложившуюся у них художественно-образную концепцию песни.

Рассмотрим конкретные примеры. Студентка из первой группы (Анастасия В., поклонница творчества Полины Гагариной) разучивала песню из репертуара певицы «Ты не целуй», слова которой отражают основной характер композиции: «Ты не целуй мои воспоминания, не обещай надежды без любви, моих ночных обид щемящее мерцание. Ты не терзай, не береди души… Слезами за окном забарабанил дождь… Я не услышу слов любви, мой телефон молчит, ко мне ты не придёшь. За годы чувств благодарю, за радость наших встреч. Улыбкой горь-

кой озарю, ты создан для любви, ты лучший из людей!». Студентка стремилась исполнить песню П. Гагариной на столь же высоком уровне, поэтому копировала интонации певицы, воссоздавала настроение, воплощаемое артисткой на сцене (в процессе освоения песни учащаяся прослушала аудиозапись оригинала). Однако когда педагог показывал отдельные приемы и фразы, разумеется, в другой, собственной манере студентка начала менять интонации некоторых песенных фраз, ища выразительные интонации и нащупывая свой стиль интерпретации. В целом же работа завершилась максимально близким оригиналу вариантом исполнения песни П. Гагариной.

Другой пример. Студент из второй группы Максим П. учил малоизвестную песню Л. Чернышовой «Танцуй со мной» («Едва услышу ритма стук, едва коснется сердца звук…»), мелодия которой не столь выразительна в сравнении со многими другими. Казалось бы, где здесь развернуться в поиске индивидуальной манеры пения? Однако поскольку ярких, неповторимых образцов исполнения этой композиции не было, учащемуся пришлось самому искать соответствующий стиль интерпретации и собственную манеру пения. В ходе творческой дискуссии педагог и студент проанализировали текст песни, охарактеризовали образ «героя», приглашавшего потанцевать с ним, обсудили несколько вариантов настроения, с которым можно было исполнить песню. Далее студент сам выбирал вариант интерпретации и самостоятельно учил композицию. В результате в его исполнении песня приобрела легкий оттенок свинга, а в герое песни была подчеркнута игривость, энергия и подвижность.

Проведенный педагогический эксперимент позволил доказать гипотезу исследования о том, что чем более разнообразны и сложны слуховые модели, на которые ориентируются и которые воспроизводят в процессе обучения студенты-вокалисты, тем эффективнее формируются индивидуальные певческие стили будущих артистов эстрады. Научная новизна статьи состоит в выявлении механизмов формирования индивидуального певческого стиля, к которым можно отнести следующие:

1. Исполняя вокальные сочинения в процессе освоения учебного репертуара, студенты представляют неизменный или новый вариант песни, сложившийся в результате слухового восприятия образцов и опыта учебно-творческой деятельности.
2. Копируя слуховые модели с той или иной степенью точности и незначительно изменяя в процессе репродуктивной вокально-исполнительской деятельности, студенты в меньшей степени формируют собственную манеру исполнения песни.
3. Создание собственной модели вокального исполнения способствует развитию индивидуального певческого стиля у будущего эстрадного артиста.

Теоретическая ценность работы обусловливается определением специфики формирования одного из важнейших качеств эстрадного певца – индивидуального стиля пения. Практическая значимость заключается в выявлении особенностей и условий формирования данного качества, которые могут быть учтены в организации и реализации образовательного процесса музыкальных колледжей и вузов.

Библиографический список

1. Dingess K.A., Slater P.J.B. Antiphonal four-part synchronized chorusing in a Neotropical wren. *Biology Letters*. 2006; № 2 (1): 1 – 4.
2. Rivera-Caceres K.D., Quiros-Guerrero E., Araya-Salas M., Searcy W.A. Neotropical wrens learn new duet rules as adults. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*. 2016; № 283: 18 – 27.
3. Rivera-Caceres K.D., Quiros-Guerrero E., Araya-Salas M., Templeton C.N., Searcy W.A. Early development of vocal interaction rules in a duetting songbird. *Royal Society Open Science*. 2018; № 5 (2): 171 – 791.
4. 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.
5. Илларионова Н.Н. Музыкальный вкус как искусство личностно-творческой интерпретации произведений эстрадного вокального жанра. *Человеческий капитал*. 2013; № 8 (56): 38 – 40.
6. Сернова Т.В. Индивидуальный исполнительский стиль певца (к проблеме исследования). *Музыка в современном мире: наука, педагогика, исполнительство*: тезисы V Международной научно-практической конференции. Тамбов: Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт имени С.В. Рахманинова, 2009: 112 – 114.

References

1. Dingess K.A., Slater P.J.B. Antiphonal four-part synchronized chorusing in a Neotropical wren. *Biology Letters*. 2006; № 2 (1): 1 – 4.
2. Rivera-Caceres K.D., Quiros-Guerrero E., Araya-Salas M., Searcy W.A. Neotropical wrens learn new duet rules as adults. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*. 2016; № 283: 18 – 27.
3. Rivera-Caceres K.D., Quiros-Guerrero E., Araya-Salas M., Templeton C.N., Searcy W.A. Early development of vocal interaction rules in a duetting songbird. *Royal Society Open Science*. 2018; № 5 (2): 171 – 791.
4. 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.
5. Illarionova N.N. Muzykal'nyj vkus kak iskusstvo lichnostno-tvorcheskoj interpretacii proizvedenij `estradnogo vokal'nogo zhanra. *Chelovecheskij kapital*. 2013; № 8 (56): 38 – 40.
6. Sernova T.V. Individual'nyj ispolnitel'skij stil' pevca (k probleme issledovaniya). *Muzyka v sovremennom mire: nauka, pedagogika, ispolnitel'stvo*: tezisy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Tambov: Tambovskij gosudarstvennyj muzykal'no-pedagogicheskij institut imeni S.V. Rahmaninova, 2009: 112 – 114.

*Статья поступила в реакцию 04.11.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-96-100

***Nikolaeva M.V.,*** *teacher, Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: nikvi@inbox.ru*

**PASS THE EXAM WITHOUT TAKING IT, PROS AND CONS.** The assessment of students' knowledge is an important structural component of the learning process. It should be carried out as objectively and correctly as possible. The article pays special attention to the issue of understanding the fact that the assessment of a student's knowledge is one of the most important elements of the educational process, on which the very success of learning largely depends. It is thanks to the assessment that the so-called "feedback" is carried out between the teacher and the student. A lot has changed with the transition to the Bologna system of education. Entrance exams have been replaced by a Single State Exam, student attendance and work are controlled not only by teachers, but also by a grade-rating system. But, despite the innovations, there are still unique moments for the Russian education system that are not familiar to students of foreign universities. The relevance of the assessment problem is primarily due to the fact that the scope of the assessment application is steadily expanding. At the same time, the possibilities of a positive impact of evaluation criteria on the educational and pedagogical process are growing.

*Key words:* **end-of-term test, exam, grade-rating system, education quality, aegrotat, desire to study, activeness, pass the exam without taking it, evaluation criteria, feedback.**

***М.В. Николаева****, преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: nikvi@inbox.ru*

# «АВТОМАТ»: БЫТЬ ИЛИ НЕ БЫТЬ

Оценка знаний студентов является одним из наиболее важных структурных компонентов процесса обучения и должна осуществляться максимально объективно и корректно. Особое внимание в статье уделено вопросу понимания того факта, что оценка знаний студента – это одна из основных составляющих учебного процесса, от которой во многом зависит сам успех обучения. Именно благодаря оценке осуществляется так называемая "обратная связь" между преподавателем и обучающимся. С переходом на Болонскую систему обучения изменилось многое. На место вступительных экзаменов пришёл

единый государственный экзамен, посещаемость и работа студента теперь проверяется не только преподавателями, но и контролируется балльно-рейтинговой системой. Но, несмотря на нововведения, остались уникальные для российской системы образования моменты, которые незнакомы учащимся зарубежных вузов.

*Ключевые слова:* **зачет, экзамен, балльно-рейтинговая система, качество образования, справка о болезни студента, желание учиться, активность, сдать экзамен автоматически, критерий оценки, обратная связь.**

Актуальность данной проблемы связана, прежде всего, с тем, что сфера приложения оценки неуклонно расширяется. Определенное количество исследований посвящено изучению системы оценки качества знаний студентов высших учебных заведений. Исследователи отмечают, что растут возможности положительного влияния критериев оценки на учебно-педагогический процесс. Существовавшая в прошлом система контроля и проверки знаний в конкретный момент вступила в противоречие с текущими требованиями к подготовке специалистов. Несомненно, именно по этой причине во многих российских вузах успешно внедряется балльно-рейтинговая система оценки результатов обучения студентов. Каждая страна выстраивает собственную систему образования и, соответственно, критериев оценки, но именно автоматическое получение в зачетной книжке оценки без написания тестов, устного опроса или выполнения других видов работ по выявлению уровня знаний является предметом горячих споров и обсуждений в России.

Цель данной статьи – определить и обозначить критерии выставления оценки «автоматом», а также положительные и отрицательные стороны такой аттестации.

Основные задачи статьи: рассмотреть понятие «автоматическая оценка (автомат)», изучить различные подходы к контролю успеваемости студентов, определить готовность педагогов к переменам, мобильности и в то же время приверженности традициям.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, наблюдение, опрос студентов. Кроме того, автор делится собственным педагогическим опытом работы в вузе. На первый план выходит понятие оценки качества знаний и подготовки студентов. Анализ научной литературы показывает, что необходимо анализировать подходы и выявлять проблемы, связанные с выставлением оценок. Опрос обучающихся выявил неоднозначное отношение студентов к данной проблеме. В частности, не все студенты непременно стремятся к получению оценки своих знаний автоматом.

Согласно данным экспертов Центра междисциплинарных исследований человеческого потенциала Высшей школы экономики, треть молодых россиян сегодня учатся в вузах. В России проживают более 12,5 млн человек в возрасте 17–25 лет. Граждан в возрасте от 26 до 34 лет – 22,8 млн.

Отмечается, что за последний десяток лет произошло сокращение заочной и коммерческой форм обучения (https://rg.ru/2021/02/01/reg-urfo/vysshee-obrazovanie-v-rossii-poluchaiut-30-procentov-vsej-molodezhi-strany.html), число студентов вузов ежегодно уменьшается. Так, высшее образование на сегодня получают чуть больше 4 млн жителей страны, в прошлом году 4,16 млн., а в 2018 году – 4,24 млн. Эксперты полагают, что процесс сокращения обусловлен общим уменьшением количества людей молодого возраста.

Однако показатели направлений в системе образования до 2025 года на сегодня выглядят достаточно оптимистично. Общая численность учащихся образовательных учреждений представлена в табл. 1.

В эпоху Интернета, пожалуй, трудно найти учебное заведение, которое бы не имело собственной странички или сайта. Это помогает студенту ориентироваться в выбранном вузе, найти ответы на возможные вопросы. Так, сайт Финансового университета при правительстве Российской Федерации в специальном разделе для студентов имеет рубрики, посвященные расписанию занятий, трудоустройству, оплате обучения, обучению за рубежом. Также представлены списки факультетов, департаментов и кафедр, библиотека, информационно-образовательный портал, открытая онлайн-академия и многое другое. Всё это, вне всякого сомнения, способствует тому, что студент имеет возможность сразу же получить четкое представление о своих правах и обязанностях, а также понять систему обучения и критерии оценки успеваемости, которые кардинально отличаются от школьных.

Рособрнадзор постоянно находится в поиске новых правил сдачи экзаменов в период сессии. Цель – сделать их объективнее и побороть коррупцию. В частности, звучало предложение построить студенческие экзамены по принципу ЕГЭ, но сходство с единым государственным экзаменом лишь в одном – в максимальной прозрачности и отсутствии предвзятости. На все экзамены в вузы Рособрнадзор предложил приглашать экспертов со стороны – профессиональных представителей и возможных будущих работодателей. Помощник руководителя Рособрнадзора Сергей Шатунов заявил, что таким образом знания студентов будут оценивать не те же самые преподаватели, которые их обучали, а сторонние наблюдатели: «Это такая же история, как с единым государственным экзаменом, когда наши уважаемые педагоги 10–11 лет учат наших детишек, а потом сами же и принимают экзамены, фактически самостоятельно подтверждая качество своей работы. Ведь это не совсем правильно. Всегда важно иметь некую независимую стороннюю оценку того, как отработал человек. В вузах ситуация примерно такая же».

В Рособрнадзоре считают, что если студент знает, что его знания проверит незнакомый человек, это создаст мотивацию к хорошей учёбе, а образовательный процесс будет нацелен на запросы бизнеса.

Но преподаватели восприняли такой подход неоднозначно. С одной стороны, объективность экзамена должна повыситься, с другой – работа студента в течение семестра (ответы на семинарах, выполнение домашних заданий и посещаемость) фактически не будет учитываться. В таком случае исчезает одна из важнейших составляющих учебного процесса. Уполномоченный по правам студентов России Артём Хромов заявил: «Дело в том, что у нас сложилась практика, при которой студенты, когда получают все экзамены и зачеты, зачастую получают «автоматы». К этому можно относиться по-разному. Но это даёт возможность преподавателям быть уверенными, что ребята точно получили какие-то навыки, а студентам – быть уверенным, что, если они ходили на семинары, то в результате получат определённую льготу. Все факторы, связанные с той дополнительной активностью, которую вёл студент, должны учитываться в итоговой отметке. Нельзя этого полностью отрицать при изменении системы, при которой будут сдаваться

Таблица 1

Численность учащейся молодежи образовательных учреждений Российской Федерации (среднесрочный прогноз до 2014 года и оценка тенденций до 2025 года) [1]

| | 2018/ 2019 | 2019/ 2020 | 2020/ 2021 | 2021/ 2022 | 2022/ 2023 | 2023/ 2024 | 2024/ 2025 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Российская Федерация | **23489,1** | **23617,2** | **23755,4** | **23887,9** | **24112,0** | **24423,3** | **24646,6** |

Прогнозы говорят о том, что образование ни в коем случае не потеряло актуальности или стало бесполезным. Напротив, высшая школа, как и вся система образования, подвергается большим изменениям. Задача педагогических работников заключается в готовности к переменам, мобильности, ответственности и самостоятельности. В то же время не стоит забывать о накопленном опыте и уметь правильно применять на практике эти знания и навыки.

Недавно международная медиагруппа МИА «Россия сегодня» и проект «Табитуриент» (https://tabiturient.ru/) опубликовали ежегодное исследование «Российские вузы глазами студентов», которое основано на студенческих отзывах. По результатам опросов, Владислав Белый (руководитель проекта "Типичный абитуриент") и Наталья Тюрина (начальник Управления проектов в области образования и социальной сфере) отметили, что, к сожалению, на протяжении пяти лет наблюдается рост доли студентов, недовольных своими вузами; на уровень оценки влияют такие факторы, как качество образования, состояние и оборудование учебных корпусов, работа управленческого аппарата вузов и даже очереди в столовой. При этом количество вузов в «зеленой зоне» выросло, что отражает положительные внутренние процессы работы образовательных заведений. Это выражается в особом внимании ко всем сторонам процесса и расширении коммуникационной политики.

экзамены в присутствии представителей профессионального сообщества. Конечно, это важно учитывать».

Один из главных вопросов: кто будет выставлять окончательную оценку – преподаватель вуза или приглашённый эксперт? В частности, Сергей Кравцов считает, что в том случае, когда знания студентов оценивают те же преподаватели, которые их обучали, итоговая оценка не всегда оказывается объективной. А научный руководитель Института образования ВШЭ Исаак Фрумин уверен, что подобная система вряд ли будет работать:

«Я не думаю, что присутствие внешних людей на всех экзаменах станет распространённой практикой. Повышение объективности экзаменов можно осуществлять разными способами. Например, в Высшей школе экономики практически все экзамены – письменные. Сдаются они в большинстве случаев в компьютерной форме, проверяются иногда двумя независимыми преподавателями. Всё это, безусловно, повышает надёжность и объективность экзаменов».

Сегодня посещаемость и работа студента контролируется не только преподавателями, но и балльно-рейтинговой системой.

Контроль успеваемости, призванный оценить знания студента, будь то зачёт или экзамен, носят название промежуточной аттестации, а нормы её про-

ведения регулируются Федеральным Законом № 273 «Об образовании в Российской Федерации» (http://zakon-ob-obrazovanii.ru/)

В тридцатой статье закона говорится, что законодательство об образовании не предусматривает установления каких-либо обязательных норм по данному вопросу. Каждое образовательное учреждение самостоятельно определяет порядок промежуточной аттестации, который закрепляется в учебном плане и соответствующем локальном нормативном акте.

В государственных вузах России наиболее часто встречающимися формами промежуточной аттестации являются зачеты, курсовые работы и экзамены, которые, как правило, проходят по всем привычной схеме: студент заходит в аудиторию, вытягивает билет, готовится, после чего отвечает устно преподавателю.

Всё вышесказанное возвращает нас к вопросу, который, пожалуй, является для студента одним из самых животрепещущих: «Могу ли я получить 'автомат?'»

Мечта студента и стимул к хорошей учёбе: «Если будете ходить на все пары и работать на практических занятиях – получите автомат».

Проблема выставления оценки автоматом очень актуальна именно потому, что нет единства мнений по данной проблеме ни среди преподавателей, ни, как это ни удивительно, среди самих студентов. Такая оценка в период сессии является большим подспорьем в учёбе, поскольку высвобождает много времени, а также, что немаловажно, является один из самых главных пунктов для получения стипендии.

«Автомат» – форма досрочного выставления оценки (баллов) за экзамен или зачёт. Получение зачёта автоматом – это выставленная преподавателем оценка или «зачтено» по текущей успеваемости, после выставления оценки «автоматом» устно или письменно сдавать этот предмет не нужно.

Поскольку во многих вузах сегодня система выставления баллов полностью компьютеризирована, сдать «автоматом» означает не только получить в зачетной книжке желанную оценку, но и без прохождения тестов, получить баллы в электронной ведомости.

Обычно у каждого преподавателя свои требования к студентам, претендующим на «автомат».

В основном общие требования к получению автомата схожи во многих вузах и у преподавателей, которые ставят оценку «автоматом». Чаще всего подобные правила существуют в образовательных заведениях, поддерживающих балльно-рейтинговую систему оценки знаний, таким образом, условием получения автоматической аттестации является накопление определенного количества баллов.

Студент может получить зачёт автоматом, если:

- посещал все лекции и семинары;
- успешно сдал контрольные и/или курсовые работы;
- получил высокие баллы за практические и/или лабораторные работы;
- выступал на конференциях, готовил доклады и презентации;
- выполнял тесты, составленные в форме анкеты;
- активно участвовал в дискуссиях, научных играх, семинарах.

Также следует отметить, что обязательным условием для получения автоматического экзамена или зачета является неукоснительное соблюдение внутреннего распорядка вуза. Некоторые учебные заведения штрафуют студентов за различные нарушения снятием баллов.

В некоторых вузах существуют научные общества, возглавляемые преподавателями. Если студент принимает активное участие в работе такого общества, то это, безусловно, засчитывается в качестве бонуса студенту и является дополнительным критерием при оценке возможности получения аттестации «автоматом».

Существуют ли правила, в которых закреплена возможность получения зачёта «автоматом»?

Когда студент получает методические пособия кафедры, он может узнать, возможен ли «автомат», по каким предметам, а также где официально закреплена такая форма оценки знаний.

Выставление оценки «автоматом» должно быть отмечено в «Положениях о зачётах и экзаменах» учебного заведения, там же будут прописаны конкретные критерии, которым надо соответствовать, чтобы оценка была выставлена автоматически.

Но не во всех вузах официально закреплено положение об оценке «автоматом». В таком случае получить «автомат» возможно, если сам преподаватель считает это необходимым, отмечает старательность и добросовестность студента. Иными словами, выставление «автомата» происходит исключительно по личной инициативе преподавателя. Нет официально прописанных правил. Педагог сам решает, кто достоин получить «автомат», а кто – нет. Именно в такой ситуации субъективная оценка играет более значимую роль, чем учебные заслуги учащегося, а решение принимается в зависимости от взглядов и личных предпочтений преподавателя.

Основные критерии выставления «автомата» также будут иными: некоторые преподаватели оценивают активное участие в работе семинаров, качество лабораторных, контрольных и других работ, другие ориентируется на то, сколько занятий пропущено по объективной причине. Лекторы чаще интересуются качеством конспектов своих лекций. Бывают прецеденты получения «автомата» за коммуникабельность и желание учиться.

Каковыми бы не были правила получения оценки «автоматом» – это не лотерея, а поощрение за хорошую работу, которую студент выполняет в большем объёме или с большей прилежностью.

Считается, что польза от получения «автоматических» баллов обоюдная – как для преподавателя, так и для студентов, но так ли это на самом деле?

Большинство студентов принимают «автомат» от преподавателя с большим воодушевлением и признательностью. По их словам, преимущества такой оценки очевидны: появляется свободное время, отсутствует страх перед экзаменом, повышается самооценка. Что немаловажно, студент, стремящийся получить «автомат», сосредоточен на учебе, активен в течение семестра, а также настроен на понимание правильного подхода к преподавателю. Польза очевидна: студент не только учит предмет, но и развивает полезные в будущем коммуникативные навыки.

Вот, что говорят студенты об «автоматических» оценках. «Я «автоматом» получил оценку за экзамены по трем предметам. Преподаватель предложил оценку «четыре» автоматом, если «пять», то нужно идти на экзамен. Все отказались, ибо «четыре» нас устраивало больше, чем волнения и переживания на экзамене».

«Чтобы сдать экзамен автоматом, нужно целый год или семестр к этому готовиться, то есть хорошо учиться, чтобы преподаватель был уверен, ставя оценку «автоматом», что вы знаете материал. Лично я никогда не слышала, чтобы преподаватель ставил «три» автоматом, а только «четыре» или «пять».

«Для некоторых преподавателей для получения автомата важно только систематическое посещение лекций, а для других даже активная работа на семинарах является стимулом поставить «автомат»».

«Мне в университете ставили «автоматы» в основном за отсутствие троек, наличие всех конспектов, не более двух пропусков по уважительной причине, активную работу на лекциях и семинарах».

«Про «автоматы» могу сказать, что их получают именно те люди, которые своими реальными способностями доказали, что могут его получить. Мало уметь, надо ещё и показывать, что умеешь. Так и в жизни, нет справедливости. Хочешь получить – доказывай».

Таблица 2

Мнение двадцати пяти студентов Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, касающееся системы выставления оценок «автоматом»

| ВОПРОС | «ДА» | «НЕТ» | РАЗВЕРНУТЫЙ ОТВЕТ |
|---|---|---|---|
| «Автомат» стоит ставить за регулярное посещение семинаров | 7 | 12 | Больше да, чем нет.<br>Да, однако этот пункт не является единственным.<br>Не только посещение, но учитывать домашнее задание и активность на семинарах.<br>Спорно, если регулярно работать на семинарах, то да.<br>Зачёт – да, экзамен – нет.<br>Нет, посещение не гарантирует высокого уровня знаний |
| «Автомат» стоит ставить за активную работу на семинаре | 17 | 3 | Больше да, чем нет.<br>Согласна, но этот пункт не является единственным.<br>Зачёт – да, экзамен – нет.<br>Да, за активную и качественную.<br>50/50 |
| «Автомат» стоит ставить за выполнение всех домашних заданий | 10 | 11 | Согласна, но этот пункт не является единственным.<br>Точно да.<br>Зачёт – да, экзамен – нет.<br>Отличный способ мотивации |

Не секрет, что существует ряд студентов, которые решительно против выставления «автоматических» оценок. По их мнению, «автомат» расслабляет, отнимает выброс адреналина, который неизбежен во время экзамена или зачета.

Но главное – это отсутствие необходимости подготовки к зачету или экзамену, и его приводит к тому, что предмет запоминается значительно хуже, а иногда и вовсе забывается.

В табл. приведено мнение двадцати пяти студентов Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, они отвечали на шесть вопросов, касающихся системы выставления оценок «автоматом» – табл. 2.

Опрос показывает, что в большинстве своём студенты весьма объективны в отношении критериев оценки выставления «автоматов». Лишь семь человек из двадцати пяти считают, что «автомат» можно поставить только лишь за регулярное посещение семинаров. Мнения относительно выполнения всех домашних заданий разделились практически поровну, при этом студенты считают, что возможность получить «автомат» за такой вид работы является безусловным стимулом, с чем нельзя не согласиться. Показательно, что лишь один студент положительно ответил на вопрос, является ли наличие хорошей базы знаний по предмету основанием для получения «автомата». Остальные уверены, что лишь прогресс и усилия дают возможность получить такую оценку. И, наконец, студенты также разделились на две равные группы в оценке необходимости учитывать лишь все перечисленные в первых вопросах условия.

К сожалению, преподаватели, которые, так или иначе, обсуждают и рассматривают систему оценки студентов посредством выставления баллов «автоматом», не столь единодушны во мнениях.

Так, А.В. Архангельская, зав. учебной частью и преподаватель древнерусской литературы филологического факультета МГУ «автоматы» не ставит, поскольку уверена, что «именно за три дня перед экзаменом человек по большей части и формирует для себя окончательно цельную картину, систему и логику предмета, которые в результате и должны сохраниться в памяти. Он забудет какие-то факты, мелочи и детали, что в какой главе байроновского «Дон-Жуана», но система у него останется в голове. И мне кажется, – отмечет Архангельская, – что если остановиться на уровне прослушанных лекций, проработанных семинаров, но без этой последней подготовки, то это будет удар по формированию системы» (https://www.taday.ru/text/159098.html).

А.В. Архангельская полагает, что если студент хорошо трудился, для него во благо поработать еще и без проблем сдать экзамен. Однако мнение преподавателя относительно «автоматического» выставления баллов за зачёт совпадает с мнением одного из студентов в приведенной выше таблице: «… я считаю, что экзамен должен быть сдан. Зачеты, может быть, я бы и ставила по результатам работы в семестре, но пока мне приходилось принимать зачеты только по лекционным курсам, а ставить автоматы за посещаемость – совершенно нелепая вещь» (https://www.taday.ru/text/159098.html).

Высказываются против «автоматов» и многие другие педагоги: «не люблю ставить студентам «автоматы» и практически никогда этого не делаю, сообщаю об этом в самом начале: правила игры должны быть известны сразу», «экзамен «автоматом» может быть крайне редко, когда я полностью уверен в том, что студент знает на «5» и при любых обстоятельствах может это подтвердить. Оценок «4» и «3» «автоматом» не ставлю никогда», «я в принципе против даже постановки такого вопроса», «если учился хорошо, ровно, то и экзамен, как правило, сдаёт на том же уровне. Если не смог – значит, не всё так хорошо. А тройки и четвёрки «автоматом» – это лишение студента шанса на более удачный исход». Особенно возмущают преподавателей попытки манипулировать, давить «на жалость» со стороны беременных студенток. Справедливо ли они требуют к себе особого внимания и рассчитывают на «автомат»?

«Возмущена. Каждую сессию на заочном одна и та же картина. «Студентки», которые ни разу не появились на моих занятиях, приходят либо на 9-м месяце беременности, либо с грудными детьми, которые, соответственно, орут, кричат... и студентки плачутся «войдите в положение, нарисуйте зачет (экзамен)». Конечно же, беременность не болезнь, и уж тем более, если всё хорошо, студентка не получает справку о болезни, целесообразно либо учиться на общих основаниях, либо, если тяжело, уходить в академический отпуск».

Немало среди преподавателей и тех, кто считает «автоматы» целесообразными и полезными. Прежде всего, возможно, потому, что «правила игры всем известны – работайте в семестре и получайте «автомат»! Снижается нервная нагрузка на преподавателей, ведь и они от экзаменов устают». Чаще всего педагоги аргументируют своё решение поставить оценку автоматически тем, что экзамен не всегда отражает полученные знания, поэтому оценка на экзамене должна быть той, на которую студент работал в течение всего времени обучения.

«Стимул должен быть у каждого! Если студент старался весь год, участвовал в конкурсах, выступал на конференциях, активно работал на консультациях, по всем экзаменационным темам есть опорные конспекты – почему бы не поставить «автоматом» экзамен и зачет?»

У некоторых преподавателей разработана своя шкала, позволяющая поставить зачёт/экзамен «автоматом», например, высказывание одного из преподавателей: «Считаю устный экзамен чистой лотереей. Не провожу экзамен как таковой уже 10 лет, поощряю учебу в течение всего семестра. За семестр студент должен сдать 10 тестов, в компьютерном виде 10 заданий из 15. Для оценки автоматом надо набрать 100 баллов на «3». Баллы учитываются, начиная с 8. У студентов есть возможность пересдавать и досдавать тесты в течение всего семестра (на дополнительных занятиях – раз в 2–3 недели). В банке более 1000 заданий на дисциплину из 90 аудиторных часов. Все результаты с набранными балами лежат в учебном журнале, и каждый может с ними ознакомиться».

«Одна из форм поощрения старательным студентам – бонусы (условная единица) На экзамене или зачёте обязательно озвучиваю, что оценка поставлена с учётом бонусных баллов. А как ещё можно заинтересовать и привлечь детей, у которых нет особых способностей, но есть желание учиться. Приходится поощрять за дополнительную работу, не входящую в программу обучения».

«Я за дисциплины, которые идут «зачётом», «автомат» ставлю. По дисциплинам, которые идут экзаменом, – нет. Удивляюсь отдельным коллегам, которые могут 15–20 автоматов на группу поставить».

Преподаватели, приверженцы «автоматов», отмечают, что посещаемость не должна особенно критично влиять на возможность такой оценки. Даже если студент «иногда гуляет», но голова у него «светлая», то и у него должна быть возможность получить баллы, соответствующие высшей оценке.

В ходе работы над статьей автор пришёл к выводу, что получение «автомата» за зачёт, а иногда и экзамен – чисто российская практика. В частности, в английском языке фактически не существует такого понятия, как «автомат». Предлагается объяснить саму ситуацию такими понятиями, как «pass the exam without taking it», «student got his grade automatically by skipping examination» или «Exam Waiver Policy», что на деле не имеет ничего общего с нашим представлением об «автоматической» аттестации, когда студент получает оценку досрочно.

Так, выражение «Exam Waiver Policy», которое дословно переводится как «политика отказа от экзамена» означает, что если вуз по какой-то причине решает, что он не хочет ограничивать количество претендентов на поступление только теми, кто набирает высокие баллы по конкретному стандартизированному тесту, может разрешить отказ от теста, который является вариантом для студентов, подающих заявку без представления его результатов. Наличие такой формы контроля, как зачёт, кардинально отличается в зависимости от страны обучения. В некоторых их нет вовсе, сдаются лишь экзамены, однако в университетах Франции они практикуются.

В зарубежных университетах не используется привычная для российских студентов форма экзамена «билет – ответ». Чаще экзамены проводятся в двух формах – письменной и устной. Письменный экзамен – тест, подобие российского экзаменационного билета, который необходимо выполнить за определенное время, после чего он сдаётся на проверку. Эта проверка иногда может длиться от нескольких дней до нескольких месяцев, в зависимости от занятости преподавателя.

Сдача устного экзамена заключается в ответе на вопросы в процессе общения с преподавателем в режиме реального времени, без подготовки. Форму экзамена устанавливает университет, она зависит от предмета и количества академических кредитов, которые ему соответствуют.

Справедливости ради стоит отметить, что подобный вид аттестации сегодня широко применяется и в российских вузах, в частности в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации.

В вузах внедряется рейтинговая система, которая упрощает получение «автоматического» зачета или экзамена по любым предметам. В самом начале семестра преподаватель озвучивает студентам необходимый объём заданий, который надо выполнить за курс прохождения дисциплины. Как правило, это ответы на семинарах, тесты, презентации, рефераты и любой другой вид работы, не противоречащий ФГОС. За выполнение каждого задания начисляются рейтинговые баллы. В конце семестра баллы подсчитываются (суммируются или выводится средний балл). Если все текущие задания были выполнены на «отлично», итоговая оценка может быть выставлена «автоматом». Если есть недочеты, ошибки, то может быть выставлено «хорошо» или «удовлетворительно». В итоге экзамен будут сдавать те, кто либо не набрал рейтинговых баллов, либо недоволен итоговой оценкой согласно рейтингу. Данная система заставляет студента хорошо работать весь семестр, а не только лишь несколько дней накануне экзамена, а также минимизирует элемент «лотерейности» в оценке знаний и почти исключает субъективизм преподавателя. Фактически вузы, использующие данную систему, дают студенту законную возможность получить «автомат» при условии, если он будет работать весь семестр и не пропускать занятий.

К большому сожалению, для большинства российских студентов оценка остаётся главным критерием и стимулом в учёбе, в то время как в зарубежных вузах, по мнению самих студентов, важнее мотивация, чем оценки. Возможно, именно поэтому отличники без амбиций не добиваются успеха в зарубежных университетах.

Несомненно, положительным является тот факт, что Россия упростила процедуру признания иностранных документов об образовании, ученых степенях и званиях, о повышении квалификации, дипломы ведущих зарубежных вузов, которые теперь признаются тем самым «автоматом».

Каким бы не был мотив получения положительной оценки в процессе обучения, «автоматическая» аттестация была, есть и будет. Упомянутые выше минусы подхода подобного рода нивелируются тем фактом, что студент определенным

образом мобилизуется и настраивается на хорошую учёбу, зная о возможности получить «автомат». Он меньше пропускает занятия, выполняет домашние задания и активен на семинарах.

Опрос среди студентов показывает, что они весьма критично и разумно подходят к возможности получения «автоматической» оценки, что говорит о том, что у нашего молодого поколения есть цель получить хорошее образование, и это, несомненно, вселяет оптимизм.

Научная новизна проведённого исследования заключается в изучении мнения преподавателей и студентов относительно выставления экзаменов и зачётов «автоматом», проведении параллели с зарубежными вузами.

Библиографический список

1. *Численность учащейся молодежи образовательных учреждений Российской Федерации: Среднесрочный прогноз до 2014 года и оценка тенденций до 2025 года.* Москва: ЦСПиМ, 2010.
2. Лебедь И. Использование рейтинговой системы контроля знаний. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2003; № 33.
3. Левченко Т.А. Проблемы и перспективы использования балльно-рейтинговой системы для аттестации учебной работы студентов высших учебных заведений. *Успехи современного естествознания*. 2008; № 9.
4. Сазонов Б.А. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса – путь к подлинной гибкости и индивидуализации образовательных программ. *Образование и наука*. 2012; № 5.
5. *Критерии оценивания знаний по дисциплинам подготовки бакалавров*. Available at: http://www.fa.ru/org/chair/save/Pages/kriterii-bak.aspx

References

1. *Chislennost' uchaschejsya molodezhi obrazovatel'nyh uchrezhdenij Rossijskoj Federacii: Srednesrochnyj prognoz do 2014 goda i ocenka tendencij do 2025 goda.* Moskva: CSPiM, 2010.
2. Lebed' I. Ispol'zovanie rejtingovoj sistemy kontrolya znanij. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2003; № 33.
3. Levchenko T.A. Problemy i perspektivy ispol'zovaniya ball'no-rejtingovoj sistemy dlya attestacii uchebnoj raboty studentov vysshih uchebnyh zavedenij. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2008; № 9.
4. Sazonov B.A. Individual'no-orientirovannaya organizaciya uchebnogo processa – put' k podlinnoj gibkosti i individualizacii obrazovatel'nyh programm. *Obrazovanie i nauka*. 2012; № 5.
5. *Kriterii ocenivaniya znanij po disciplinam podgotovki bakalavrov*. Available at: http://www.fa.ru/org/chair/save/Pages/kriterii-bak.aspx

*Статья поступила в редакцию 25.10.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-100-104

***Sorokina E.A.,*** *senior teacher, Department of Economics of Industries and Markets (Chelyabinsk, Russia), E-mail: vkr@csu.ru*

**HISTORIOGRAPHICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF FORMATION OF DIGITAL FINANCIAL LITERACY OF UNIVERSITY STUDENTS.** The relevance and practical significance of historiographical analysis lies in obtaining data aimed at improving the practice of the functioning of the education system and improving the quality of the process of preparing students at the university within the framework of the problem under study. The purpose of this study is to develop provisions (prerequisites) that determine the need for the formation of digital financial literacy among university students. The scientific novelty is the structuring of the conducted historiographical analysis according to the developed criteria: a) the origin and development of the problem of financial literacy; b) the emergence of research in the field of digital literacy; c) the development of the theory and practice of the formation of digital financial literacy of students in universities. Within the framework of these criteria, three key stages of the historiographical analysis of the problem under study were identified: 1) the beginning of the 60s – 90s of the XX century; 2) the 90s of the XX century – until the end of the first decade of the XXI century; 3) since 2010 – to the present. At each historical stage, socio-economic, theoretical-methodological and experimental-practical prerequisites for the emergence and formation of the problem of digital financial literacy are identified, which allow to conclude that at the present stage of society's development there is a persistent need for the formation of digital financial literacy of students who will be able to effectively use digital financial products and predict their financial future.

*Key words:* **historiography, financial literacy, digital literacy, digital financial literacy, professional education.**

***Е.А. Сорокина,*** *ст. преп., ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск, E-mail: vkr@csu.ru*

# ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Актуальность и практическое значение историографического анализа состоит в получении данных, направленных на совершенствование практики функционирования системы образования и повышение качества процесса подготовки студентов в вузе в рамках исследуемой проблемы. Цель данного исследования заключается в разработке положений (предпосылок), определяющих необходимость формирования цифровой финансовой грамотности у студентов вуза. Научной новизной является структурирование проводимого историографического анализа по разработанным критериям: а) зарождение и развитие проблемы финансовой грамотности; б) появление исследований в области цифровой грамотности; в) развитие теории и практики формирования цифровой финансовой грамотности студентов в вузах. В рамках данных критериев было выделено три ключевых этапа историографического анализа исследуемой проблемы: 1) начало 60-х – 90-е годы XX века; 2) 90-е годы XX века – до конца перового десятилетия XXI века; 3) с 2010 года – до настоящего времени. На каждом историческом этапе были выявлены общественно-экономические, теоретико-методологические и опытно-практические предпосылки возникновения и становления проблемы формирования цифровой финансовой грамотности, которые позволили сделать вывод о том, что на современном этапе развития общества сложилась стойкая необходимость в формировании цифровой финансовой грамотности студентов, которые смогут эффективно пользоваться цифровыми финансовыми продуктами и прогнозировать свое финансовое будущее.

*Ключевые слова:* **историография, финансовая грамотность, цифровая грамотность, цифровая финансовая грамотность, профессиональное образование.**

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.

Для понимания проблемы формирования цифровой финансовой грамотности студентов высших учебных заведений в настоящее время необходимо провести комплексное исторические исследование данного вопроса, поскольку, соглашаясь с позицией Н.О. Яковлевой [1], мы считаем, что историографический анализ позволяет избежать ошибок прошлого, однозначно и корректно определить сущность исследуемой проблемы.

Проведенный историографический анализ позволит выявить тенденцию в организации процесса подготовки студентов в вузе, раскрыть векторы цифрови-

зации образовательного процесса, а также выявить основу формирования цифровой финансовой грамотности в современных условиях.

Проанализировав научную литературу по проблеме исследования, мы пришли к выводу, что она носит комплексный характер, а ее историографический анализ включает изучение трех основных направлений (этапов):

а) зарождение и развитие проблемы финансовой грамотности;

б) появление исследований в области цифровой грамотности;

в) развитие теории и практики формирования цифровой финансовой грамотности студентов в вузах. При этом два первых направления историографического анализа носят общенаучный характер, а третье – конкретно-научный характер. Данный подход к историографическому анализу позволит всесторонне и полно изучить исследуемую проблему.

**Историческая справка**. Экономическая революция в России в начале XX века способствовала расширению научных представлений о мире и обществе, повышению общей грамотности населения. При этом низкий процент населения, занятого в сфере умственного труда, не способствовал развитию финансовой грамотности общества [2]. Негативные последствия Великой Отечественной войны также оставили свой след в образовании. Исторически сложилось так, что обучения финансовой грамотности в Советском государстве не было, в условиях административно-командной экономики не было такой необходимости: государству невыгодно было иметь финансово грамотное население, что привело бы к неподчинению населения распределительно-принудительным, командным методам государственного управления (малая жилплощадь, заработная плата хоть и была, но товары были в дефиците, талонная система, очереди в магазинах). Таким образом, до 60-х годов о финансовой, а тем более цифровой, грамотности в научных исследованиях речи не шло, следовательно, историографический анализ целесообразно начать именно с этого периода.

Началом историографического анализа можно считать 60-е годы, в данный период развиваются полупроводниковые ЭВМ, а впоследствии – персональные компьютеры, что и послужило толчком для последующей цифровизации. На данном этапе появляются зарубежные исследования в области финансовой грамотности населения. Второй этап считаем целесообразно считать с 90-х годов, что связано с развитием сети Интернет, искусственного интеллекта, введением П. Гилстером термина «цифровая грамотность» и его широким распространением. Третий этап начинается со второго десятилетия XXI века и связан с общемировой цифровой экономикой, утверждением Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации, появлением исследований, посвященных цифровой финансовой грамотности.

Опираясь на вышесказанное, были выделены три ключевых этапа историографического анализа исследуемой проблемы:

1. Начало 60-х – 90-е годы XX века.
2. 90-е годы XX века – до конца перового десятилетия XXI века.
3. С 2010 года – до настоящего времени.

Охарактеризуем эти этапы подробнее, выявив значение каждого из них для решения проблемы исследования.

**Начало 60-х – 90-е годы XX века**

В рамках первого направления историографического анализа, касающегося финансовой грамотности, отметим, что самого термина в данный период не существовало. В Советском Союзе обучение финансовой грамотности не велось, и данный термин в научных исследованиях не встречается.

В зарубежных исследованиях термин «финансовая грамотность» был упомянут в исследовании H. Jelley [3], под которым рассматриваются способности человека в области управления финансовыми средствами принимать обоснованные и эффективные решения в отношении их использования. Автор оценивал возможности студентов из университета США управлять финансовыми средствами и выявил их высокий уровень. В 80-е годы P. Graham [4] в исследовании, посвященном финансовой грамотности, понимает под данным термином возможности личности в области интерпретации, обобщения, вычисления и развития независимых суждений относительно денежных средств, а также умения принимать меры для того, чтобы быть успешным в сложном, изменяющемся мире.

В конце 80-х годов S.M. Danes и T.K. Hira [5] провели одно из первых фундаментальных исследований для оценки финансовой грамотности населения США и пришли к выводу о том, что исследуемая грамотность находится на среднем уровне, люди научились зарабатывать, но не научились сохранять и преумножать свои деньги. При этом исследователи пришли к выводу о необходимости включения предмета «финансовая грамотность» на всех уровнях образования.

Касаясь второго направления историографии, отметим, что появление исследований в области цифровой грамотности можно связать с информатизацией и компьютеризацией общества в 60–70-е годы. Глобальный процесс информатизации начался в 70-е годы с появлением персональных электронных вычислительных машин [6]. В Советском Союзе компьютеризация наступила позже. В 80-е годы сначала на Западе, а позднее в Советском Союзе на разных уровнях образования начинает преподаваться дисциплина «Информатика», общество постепенно осваивает компьютерную грамотность. Значимым событием является разработка в Советском Союзе «Концепции информатизации общества» в 1989 году, согласно которой информатизация рассматривалась как механизм стабильного экономического и политического развития страны [2; 6]. Таким образом, к концу 80-х годов сложилась устойчивая тенденция к информатизации общества, а также повышению значения компьютерной грамотности человека для его формирования.

Термин «цифровизация» появился в связи с развитием информационно-коммуникационных технологий, широким применением ЭВМ и появлением в 1982 году сети Интернет, переходом от аналоговых носителей к цифровым, поэтому термин «информационный» имеет базовое значение по отношению к термину «цифровой», также как термин «информационная грамотность» является базовым по отношению к понятию «цифровая грамотность» [7]. Таким образом, на данном этапе началась всеобщая информатизация общества, в дальнейшем она постепенно преобразовалась в цифровизацию, а информационная грамотность становится одной из ключевых компетенций личности.

По третьему направлению историографического анализа отметим, что исследований в области цифровой финансовой грамотности на данном этапе выявлено не было.

На данном историческом этапе выявлены следующие *предпосылки* для обоснования необходимости и разрешения исследуемой проблемы:

- общественно-экономические – связаны с информатизацией общества, повышением значимости информационных технологий для его развития, информационная грамотность становится одной из ключевых компетенций личности;
- теоретико-методологические – подразумевает появление в научном обиходе термина «финансовая грамотность», исследований в этой области, в сфере информационной грамотности, которые выступили фундаментом для последующих изучений понятия «цифровая грамотность»;
- опытно-практические – связаны с выявлением практических форм и методов в области формирования финансовой грамотности.

**90-е годы XX века – до конца первого десятилетия XXI века**

В рамках первого направления историографического анализа отметим, что появилось большое количество исследований, посвященных финансовой грамотности. Так, зарубежные исследователи S.J. Huston [8], J. Kim [9], A. Lusardi, O.S. Mitchell [10] под данным термином понимают базовые финансовые знания, необходимые людям для выживания в современном обществе. Интересна точка зрения на исследуемую проблему D.L. Remund [11], по его мнению, финансовая грамотность включает 5 компонентов: 1) знания основных финансовых концепций; 2) способность к обсуждению финансовых вопросов; 3) возможности в области управления собственными финансами; 4) умения принимать обоснованные финансовые решения; 5) планирование достижения финансовых целей, долгосрочное планирование с учетом меняющихся экономических условий. Комплексное освоение данных компонентов приводит к увеличению собственных сбережений.

Проанализировав отечественные исследования [12; 13; 14], относящиеся к данному периоду, мы выявили их основной тезис: у населения выявляется преимущественно низкая финансовая грамотность, что ограничивает их вовлеченность в использование финансовых продуктов в условиях их нарастающего разнообразия. Лишь в начале 2000-х годов Организация экономического сотрудничества и развития (ОСЭР) и Всемирный банк разрабатывают эффективные принципы финансового образования, в 2002 году был запущен целевой проект по финансовому образованию, к 2010 году деятельность ОСЭР ведется более чем в 240 странах, в том числе и в России. На разных уровнях образования экспериментально внедряются факультативные курсы, посвященные финансовой грамотности. По выводам исследований ОСЭР, финансовое образование должно начинаться как можно раньше и обеспечивать не только теоретические знания, но и практические навыки [15].

Перейдем ко второму направлению историографического анализа и отметим, что в течение 1991 по 2000 гг. информатизация в России проходила без активного вмешательства государства. Лишь в 1998 году разрабатывается и одобряется Концепция государственной информационной политики, в 2002 году принимается Федеральная целевая программа «Электронная Россия», в 2001 году начинает реализовываться Федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной среды». К концу 2010 года создана единая информационная образовательная среда, которая обеспечивает единое образовательное пространство России. Термин «цифровизация» впервые появился в 1995 году в рамках исследования американского информатика N. Negroponte [16]. Цифровизация рассматривается как процесс, направленный на оцифровку всех информационных ресурсов, автоматизацию информационного пространства.

Несомненно значимым для нашего исследования является появление и широкое распространение термина «цифровая грамотность», который впервые был упомянут в исследовании P. Gilster в 1997 году. Данный термин автор связывал со способностью критически усваивать и использовать информацию, полученную с помощью компьютерной техники в различной форме из разнообразных источников [17]. Развитие Интернета привело к возникновению нового формата социально-виртуальных взаимоотношений. Все эти факторы привели к необходимости отфильтровки избыточной информации и сохранению своих конфиденциальных данных. Цифровая грамотность, подразумевающая умения ориентироваться и пользоваться виртуальными ресурсами, становится все более актуальной, а во многом даже профессионально необходимой.

В рамках третьего направления историографического анализа можно сказать следующее. N. Negroponte [18] вводит в научный обиход термин «цифровая экономика». К концу 10-х годов XXI века появилось несколько зарубежных ис-

следований в области цифровой экономической грамотности. Так, M.V. Rooij [19] считает, что высокий показатель финансовой грамотности определяется постоянным овладением человеком новой финансовой информацией, в том числе и в сети Интернет. L.J. Servon [20] считает цифровую финансовую грамотность прерогативой банковских работников и специалистов финансового мейнстрима, при этом рядовому обывателю очень сложно овладеть данной грамотностью. К концу исследуемого исторического этапа сложилось представление о необходимости практико-ориентированного подхода к процессу формирования финансовой грамотности в образовательном процессе разного уровня. Цифровое финансовое образование направлено на формирование знаний, умений и навыков в сфере финансовых продуктов, получаемых с помощью интернет-технологий. Таким образом, проблема цифровой грамотности только начинает разрабатываться учеными, при этом нет единого мнения о ее значении и содержательном наполнении.

На данном историческом этапе выявлены следующие *предпосылки* для разрешения исследуемой проблемы:

- общественно-экономические – связаны с тем, что организация экономического сотрудничества и развития разрабатывает ряд проектов, направленных на повышение финансовой грамотности населения, в том числе и в Российской Федерации, активно идет цифровизация общества, создается единая информационная образовательная среда;
- теоретико-методологические – подразумевают большое количество теоретических и практических исследований в области финансовой грамотности, выделение ключевых компонентов для ее оценки, формирование методологии цифрового образования;
- опытно-практические – связаны с практико-ориентированными технологиями в области формирования цифровой и финансовой грамотности, при этом форм и методов формирования цифровой финансовой грамотности на данном этапе не выявлено.

**С 2010 года – до настоящего времени**

Ключевым событием в рамках первого направления этого исторического этапа является внедрение «Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 годы» [21]. Стратегия определяет необходимость разработки региональных программ повышения уровня финансовой грамотности населения и защиты прав потребителей финансовых услуг. Реализация стратегии предполагает организацию курсов повышения квалификации, внедрение в образовательную программу курсов и факультативов, направленных на повышение финансовой грамотности населения. Под «финансовой грамотностью» в Стратегии понимается финансовое образование населения за счет осведомленности, знаний, умений и поведенческих моделей, которые необходимы для принятия эффективных финансовых решений и благосостояния общества в целом [21]. Трудностью реализации стратегии является то, что населению Российской Федерации несвойственно долгосрочное финансовое планирование, а значит, необходимо повышение его финансовой дисциплины и культуры. Можно констатировать, что реализация стратегии показывает заинтересованность государства в повышении финансовой грамотности граждан, а также создает все условия для ее формирования, в том числе и в образовательных организациях различного уровня.

Перейдем к характеристике второго направления историографического анализа. На данном историческом этапе влияние цифровых технологий на общество значительно усиливается, и они занимают ведущую функцию практически во всех сферах общества. Несомненно, цифровизация обладает огромным потенциалом для экономического развития общества, цифровая трансформация становится актуальной с социальной, экономической и политической точек зрения [22]. В рамках исследования, посвященного темпам цифровизации в различных странах, Россия заняла лишь 39 место.

С 2018 года в Российской Федерации идет реализация Федерального проекта «Цифровая образовательная среда», который предполагает создание центра

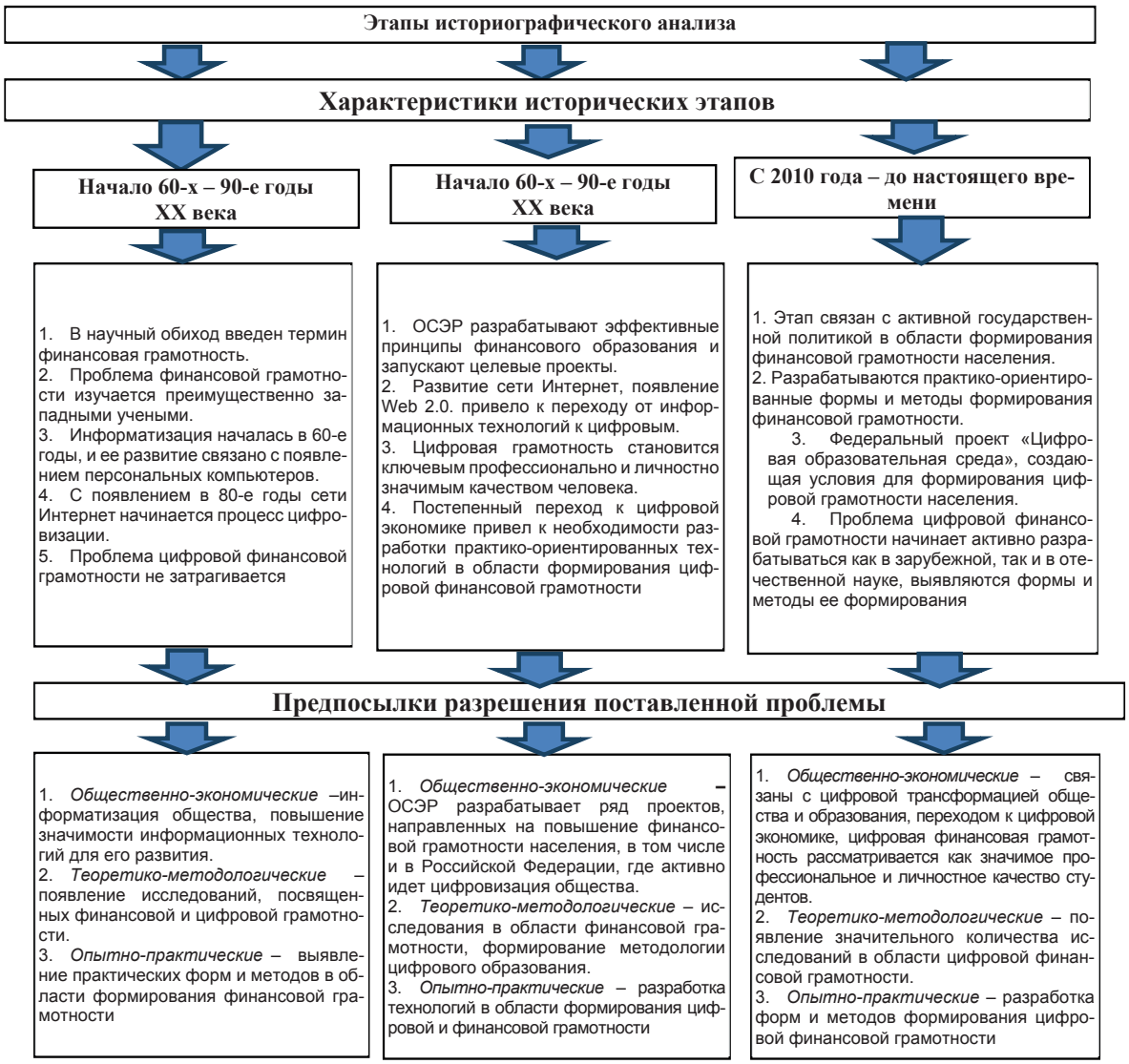



Рис. 1. Характеристика исторических этапов развития проблемы формирования цифровой финансовой грамотности студентов

цифровой трансформации образования, разработка федеральной информационно-сервисной платформы цифровой образовательной среды и т.д. Реализация проекта предполагает всеобщую цифровизацию образования, обеспечение образовательных организаций различного уровня современной компьютерной техникой, внедрение модели цифровой образовательной среды. Таким образом, можно констатировать, что реализация данного проекта создает условия для формирования цифровой грамотности населения Российской Федерации.

В программе «Развития цифровой экономики в России до 2035 года» [23] уделяется внимание цифровой грамотности, при этом не выделяется практических форм и методов для ее формирования.

Значимым для нашего исследования является работа D. Belshaw [24], в которой выделено 8 элементов цифровой грамотности: 1) понимание культурного контекста интернет-среды; 2) навыки использования цифровых технологий в целях саморазвития; 3) умение создавать и распространять контент; 4) конфиденциальность в интернет-среде; 5) способность использовать цифровые технологии ответственно и эффективно; 6) умение коммуницировать в онлайн-сообществах; 7) способность критически различать полезный и вредный контент; 8) цифровая креативность (способность создавать новый цифровой контент).

Пандемия коронавирусной инфекции показала пробелы цифрового образования и низкий уровень цифровой готовности общества в целом. Большое значение для нашего исследования имеют появившиеся на данном историческом этапе научные изыскания в области цифровой дидактики, направленной на исследование специфики организации процесса обучения в условиях цифрового общества. Цифровая дидактика учитывает три ключевых особенности: цифровое поколение, цифровая экономика и новые цифровые технологии, формирующие цифровую среду. Цифровая дидактика предполагает активное использование активных педагогических методов обучения, так как динамическая цифровая среда и предъявляет новые требования к цифровой грамотности студентов.

Перейдем к третьему направлению историографического анализа. Стоит отметить, что именно данный исторический этап связан появлением большого количества исследований зарубежных и отечественных ученых в области цифровой финансовой грамотности. Так, M. Setiawan [25] выяснил, что обучение цифровой финансовой грамотности коррелирует с прогнозированием будущих расходов и сбережений, положительно влияет на текущее расходование средств. Y. Shen,W. Hu и C. Hueng [26] выяснили, что люди с высокой финансовой грамотностью в большей степени склонны использовать цифровые финансовые продукты. По мнению M. Cohen и C. Nelson [27], финансовая грамотность подразумевает сочетание знаний, навыков и способностей, необходимых для принятия адекватных решений по личным финансовым вопросам и обеспечивающих финансовое благополучие. Финансовая грамотность – важный инструмент для устранения дисбаланса между обеспеченным и бедным слоями населения в использовании цифровых финансовых услуг. Таким образом, цифровая грамотность становится все более важным аспектом образования в эпоху цифровых технологий, в ближайшем будущем людям будет необходимо полностью самостоятельно принимать решения относительно собственного финансового планирования. ОСЭР в 2018 году выпустило руководство по политике в области цифровизации и финансовой грамотности, где большое внимание уделяется цифровой финансовой грамотности. В данном документе описываются такие компоненты цифровой финансовой грамотности, как знание цифровых финансовых продуктов и услуг, осведомленность о цифровых финансовых рисках, знание финансовых прав и обязанностей.

В качестве практических методов и технологий формирования цифровой финансовой грамотности выделяют:

- включение образовательных дисциплин и факультативов, посвященных цифровой финансовой грамотности в образовательные программы различного уровня;
- информационные кампании, образовательные сайты для всех групп населения, посвященные исследуемой грамотности;
- семинары, тренинги, выгодные финансовые цифровые предложения, цифровые платформы для обучения;
- конференции, хакатоны, когнитоны и другие инновационные формы обучения.

Обобщив взгляды западных ученых на цифровую финансовую грамотность, мы выяснили, что единого подхода к определению данного термина не существует, он многоаспектен, при этом все отмечают его значимость для эффективного функционирования во все более цифровизированном обществе.

В отечественной науке термин «цифровая финансовая грамотность» появился в научном обиходе лишь последние 5 лет, при этом в первую очередь он привлек внимание экономистов и психологов. При этом педагогическим технологиям формирования цифровой финансовой грамотности не уделено должного внимания. Обобщив взгляды отечественных ученых [28; 29], отметим, что большинство из них данный термин связывают со способностью человека к совершению разумных финансовых операций в цифровом формате.

По результатам третьего этапа историографического анализа были выделены следующие *предпосылки* исследуемой проблемы:

- общественно-экономические – связаны с цифровой трансформацией общества и образования, переходом к цифровой экономике, важности цифровой финансовой грамотности как значимого профессионального и личностного качества студентов;
- теоретико-методологические – появление значительного количества исследований в области цифровой финансовой грамотности, большинство ученых связывают ее со способностью к совершению разумных финансовых операций в цифровом формате;
- опытно-практические – характеризуются выделенными формами и методами формирования цифровой финансовой грамотности.

Общая характеристика историографического анализа проблемы формирования цифровой финансовой грамотности студентов представлена на рис. 1.

Таким образом, проведенный историографический анализ проблемы исследования позволил выявить общественно-экономические, теоретико-методологические и опытно-практические предпосылки возникновения и становления проблемы формирования цифровой финансовой грамотности, определяющие стойкую необходимость в формировании цифровой финансовой грамотности студентов на современном этапе развития общества, технологий и образования. Достаточный уровень знаний, умений и навыков в области цифровой финансовой грамотности способствует эффективному использованию цифровых финансовых продуктов и прогнозированию своего финансового будущего.

Библиографический список


1. Яковлева Н.О. Историография научной проблемы как результат историко-педагогического анализа. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2009; № 4: 60–66.
2. Гнатышина Е.В. *Ценностно-смысловые ориентиры формирования цифровой культуры будущего педагога*. Диссертация … доктора педагогических наук. Грозный, 2019.
3. Jelley H. *Measurement and Interpretation of Money Management Understandings of Twelfth-Grade Students*. Doctoral dissertation. University of Cincinnati, 1958.
4. Graham P. Whither the equality of educational opportunity? *Daedalus*. 1980; Vol. 109 (3): 115 – 132.
5. Danes S.M., Hira T.K. Money management knowledge of college students. *Journal of Student Financial Aid*. 1987; Vol. 17 (1): 4 – 16.
6. Носуля О.С. Генезис развития информатизации современного общества. *Вестник Донецкого национального университета*. Серия Б: Гуманитарные науки. 2020; № 2: 148–156.
7. Терекулова И.Н. *Цифровая среда как педагогическое условие позитивной социализации обучающегося во франкоговорящих странах (Франция, Канада)*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Новосибирск, 2019.
8. Huston S.J. Measuring financial literacy. *Journal of Consumer Affairs*. 2010; Vol. 44: 296 – 316.
9. Kim J. Financial knowledge and subjective and objective financial well-being. *Consumer Interests Annual*. 2001; Vol. 47: 1 – 3. Available at: www.consumerinterests.org/files/public/Kim–Financialknowledge.pdf
10. Lusardi A., Mitchell O.S. Financial literacy and retirement preparedness. *Business Economics*. 2007; Vol. 42: 35 – 44.
11. Remund D.L. Financial Literacy Explicated: The Case for a Clearer Definition in an Increasingly Complex Economy. *Journal of Consumer Affairs*. 2010; Vol. 44 (2): 276 – 295.
12. Попокова Е.Г. Повышение финансовой грамотности населения на примере центра финансового образования «City professors». *Финансовые исследования*. 2009; № 3 (24): 56 – 59.
13. Кочмола К.В., Евлахова Ю.С. Повышение финансовой грамотности как института позитивной социализации. *Успехи современного естествознания*. 2008; № 9: 79 – 81.
14. Кузина О.Е. Финансовая грамотность молодежи. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2009; № 4 (92): 157 – 177.
15. Белехова Г.В. «Век живи – век учись»: концептуальный дискурс о финансовой грамотности населения. *Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз*. 2018; Т. 11, № 6: 143 – 162.
16. Negroponte N. From being digital to digital beings. *Ibm Systems Journal*. 2000; Vol. 39 (3.4): 417 – 418.
17. Gilster P. *Digital Literacy*. New York: Wiley, 1997.
18. Negroponte N. From being digital to digital beings. *Ibm Systems Journal*. 2000; Vol. 39 (3.4): 417 – 418.
19. Rooij M.V., Lusardi R., Alessie J. Financial literacy and stock market participation. Journal of Financial Economics. 2011; Vol. 101, Issue 2: 449 – 472.
20. Servon L.J., Kaestner R., Cons J. Consumer financial literacy and the impact of online banking on the financial behavior of lower-income bank customers. *Journal of consumer affairs*. 2008; Vol. 42: 271.
21. *Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017 – 2023 годы*. Распоряжение Правительства РФ от 25.09.2017 № 2039-р. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_278903/

22. *О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы/* Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216363
23. *Развития цифровой экономики в России до 2035 года*: программа. Available at: http://spkurdyumov.ru/uploads/2017/05/strategy.pdf
24. Belshaw D. What is «digital literacy». *Degree of Doctor of Education*. Durham University, 2011.
25. Setiawan M., Effendi N., Santoso T., Dewi V.I. Digital financial literacy, current behavior of saving and spending and its future foresight. *Economics of Innovation and New Technology*. 2020: 1 – 19.
26. Shen Y., Hu W., Hueng C. The Effects of Financial Literacy, Digital Financial Product Usage and Internet Usage on Financial Inclusion in China. *MATEC Web of Conferences*. 2018; Vol. 228: 5 – 12.
27. Cohen M., Nelson C. Financial Literacy: A Step for Clients towards Financial Inclusion. *Global Microcredit Summit, Commissioned Workshop Paper*. Valladolid, Spain, 2011. Available at: http://partnershipsagainstpoverty.org/wpcontent/uploads/2013/03/CohenM_Financial_Literac
28. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление. *Педагогическое образование в России*. 2018; № 8: 107 – 113.
29. Гимранова Г.Х. Цифровая финансовая грамотность в эпоху цифровой трансформации экономики. *Экономика и управление: научно-практический журнал*. 2021; № 1 (157): 98 – 102.
30. Грибанов Ю.В. *Цифровая трансформация социально-экономических систем на основе развития института сервисной интеграции*. Диссертация … доктора экономических наук. Санкт-Петербург, 2019.

References

1. Yakovleva N.O. Istoriografiya nauchnoj problemy kak rezul'tat istoriko-pedagogicheskogo analiza. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2009; № 4: 60-66.
2. Gnatyshina E.V. *Cennostno-smyslovye orientiry formirovaniya cifrovoj kul'tury buduschego pedagoga*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Groznyj, 2019.
3. Jelley H. *Measurement and Interpretation of Money Management Understandings of Twelfth-Grade Students.* Doctoral dissertation. University of Cincinnati, 1958.
4. Graham P. Whither the equality of educational opportunity? *Daedalus*. 1980; Vol. 109 (3): 115 – 132.
5. Danes S.M., Hira T.K. Money management knowledge of college students. *Journal of Student Financial Aid*. 1987; Vol. 17 (1): 4 – 16.
6. Nosulya O.S. Genezis razvitiya informatizacii sovremennogo obschestva. *Vestnik Doneckogo nacional'nogo universiteta*. Seriya B: Gumanitarnye nauki. 2020; № 2: 148-156.
7. Terekulova I.N. *Cifrovaya sreda kak pedagogicheskoe uslovie pozitivnoj socializacii obuchayuschegosya vo frankogovoryaschih stranah (Franciya, Kanada).* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Novosibirsk, 2019.
8. Huston S.J. Measuring financial literacy. *Journal of Consumer Affairs*. 2010; Vol. 44: 296 – 316.
9. Kim J. Financial knowledge and subjective and objective financial well-being. *Consumer Interests Annual*. 2001; Vol. 47: 1 – 3. Available at: www.consumerinterests.org/files/public/Kim-Financialknowledge.pdf
10. Lusardi A., Mitchell O.S. Financial literacy and retirement preparedness. *Business Economics*. 2007; Vol. 42: 35 – 44.
11. Remund D.L. Financial Literacy Explicated: The Case for a Clearer Definition in an Increasingly Complex Economy. *Journal of Consumer Affairs*. 2010; Vol. 44 (2): 276 – 295.
12. Popokova E.G. Povyshenie finansovoj gramotnosti naseleniya na primere centra finansovogo obrazovaniya «Sity professors». *Finansovye issledovaniya*. 2009; № 3 (24): 56 – 59.
13. Kochmola K.V., Evlahova Yu.S. Povyshenie finansovoj gramotnosti kak instituta pozitivnoj socializacii. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2008; № 9: 79 – 81.
14. Kuzina O.E. Finansovaya gramotnost' molodezhi. *Monitoring obschestvennogo mneniya: `ekonomicheskie i social'nye peremeny.* 2009; № 4 (92): 157 – 177.
15. Belehova G.V. «Vek zhivi – vek uchis'»: konceptual'nyj diskurs o finansovoj gramotnosti naseleniya. *`Ekonomicheskie i social'nye peremeny: fakty, tendencii, prognoz*. 2018; T. 11, № 6: 143 – 162.
16. Negroponte N. From being digital to digital beings. *Ibm Systems Journal*. 2000; Vol. 39 (3.4): 417 – 418.
17. Gilster P. *Digital Literacy*. New York: Wiley, 1997.
18. Negroponte N. From being digital to digital beings. *Ibm Systems Journal*. 2000; Vol. 39 (3.4): 417 – 418.
19. Rooij M.V., Lusardi R., Alessie J. Financial literacy and stock market participation. Journal of Financial Economics. 2011; Vol. 101, Issue 2: 449 – 472.
20. Servon L.J., Kaestner R., Cons J. Consumer financial literacy and the impact of online banking on the financial behavior of lower-income bank customers. *Journal of consumer affairs*. 2008; Vol. 42: 271.
21. *Ob utverzhdenii Strategii povysheniya finansovoj gramotnosti v Rossijskoj Federacii na 2017 – 2023 gody*. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 25.09.2017 № 2039-r. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_278903/
22. *O Strategii razvitiya informacionnogo obschestva v Rossijskoj Federacii na 2017-2030 gody/* Ukaz Prezidenta RF ot 09.05.2017 № 203. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216363
23. *Razvitiya cifrovoj `ekonomiki v Rossii do 2035 goda*: programma. Available at: http://spkurdyumov.ru/uploads/2017/05/strategy.pdf
24. Belshaw D. What is «digital literacy». *Degree of Doctor of Education*. Durham University, 2011.
25. Setiawan M., Effendi N., Santoso T., Dewi V.I. Digital financial literacy, current behavior of saving and spending and its future foresight. *Economics of Innovation and New Technology*. 2020: 1 – 19.
26. Shen Y., Hu W., Hueng C. The Effects of Financial Literacy, Digital Financial Product Usage and Internet Usage on Financial Inclusion in China. *MATEC Web of Conferences*. 2018; Vol. 228: 5 – 12.
27. Cohen M., Nelson C. Financial Literacy: A Step for Clients towards Financial Inclusion. *Global Microcredit Summit, Commissioned Workshop Paper*. Valladolid, Spain, 2011. Available at: http://partnershipsagainstpoverty.org/wpcontent/uploads/2013/03/CohenM_Financial_Literac
28. Nikulina T.V., Starichenko E.B. Informatizaciya i cifrovizaciya obrazovaniya: ponyatiya, tehnologii, upravlenie. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2018; № 8: 107 – 113.
29. Gimranova G.H. Cifrovaya finansovaya gramotnost' v `epohu cifrovoj transformacii `ekonomiki. *`Ekonomika i upravlenie: nauchno-prakticheskij zhurnal*. 2021; № 1 (157): 98 – 102.
30. Gribanov Yu.V. *Cifrovaya transformaciya social'no-`ekonomicheskih sistem na osnove razvitiya instituta servisnoj integracii*. Dissertaciya … doktora `ekonomicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2019.

*Статья поступила в редакцию 04.11.21*

УДК 373.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-104-106

***Shergina T.A.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-East Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sherginata@mail.ru*

**FEATURES OF THE VALUE BASIS OF ETHNO-CULTURAL EDUCATION IN ARCTIC SCHOOLS.** The article deals with the problem of the value basis of ethno-cultural education in schools of the Arctic region. The theory and practice of implementing the program "Child self-development: creating an environment for children and youth" in the Republic of Sakha (Yakutia) are described, the ideal of ethno-cultural education in the Sakha people is revealed in a meaningful way, the basic moral values and key concepts in the traditional system of education contained in the sources of the Olonkho epic are determined. The article reveals the correlation between the national activity paradigm, within which federal standards have been developed and a modern school is functioning, and the activity essence of Olonkho pedagogy technology as a source and at the same time the embodiment of the wisdom of the people, its educational humanistic traditions.

*Key words:* **ethno-cultural education, values, olonkho pedagogy, spiritual and moral development of personality, ethnopedagogy, school.**

***Т.А. Шергина****, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: sherginata@mail.ru*

# ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНОГО ОСНОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛАХ АРКТИКИ

В статье рассматривается проблема ценностного основания этнокультурного воспитания в школах Арктического региона. Описываются теория и практика по реализации программы «Саморазвитие ребёнка: создание среды для детей, молодежи» в Республике Саха (Якутия), содержательно раскрыт идеал этнокультурного воспитания в народе саха, определены основные нравственные ценности и ключевые понятия в традиционной системе воспитания,

содержащиеся в источниках эпоса олонхо. В статье выявлено соотношение отечественной деятельностной парадигмы, в рамках которой разработаны федеральные стандарты, функционирует современная школа, и деятельностной сущности технологии педагогики олонхо как источника и одновременно воплощения мудрости народа, его воспитательных гуманистических традиций.

*Ключевые слова:* **этнокультурное воспитание, ценности, педагогика олонхо, духовно-нравственное развитие личности, этнопедагогика, школа.**

В 2021 году была обсуждена и принята Концепция воспитания детей и молодежи в Республике Саха (Якутия), в то же время велась работа по обновлению и актуализации программы «Эркээйи», которая была внедрена в годы возрождения национальной школы в 1990-е годы и успешно себя зарекомендовала, позволив вдохнуть новую струю в систему образования в республике и став основой для воспитания целого поколения детей и молодежи в духе традиций воспитания родного народа. В настоящее время разработана программа «Эркээйи-2» авторским коллективом.

В 90 годах XX века под руководством министра образования Е.П. Жиркова и при поддержке первого Президента Республики Саха М.Е. Николаева была утверждена Концепция обновления национальных школ, которая получила высокую оценку педагогической общественности России и других государств мира. В 1992 году сотрудник Союза детских общественных и пионерских организаций Ильина Т.М., доктор психологических наук Оконешникова А.П. вместе с известными педагогами республики разработали программу «Эркээйи» по воспитанию детей в условиях возрождения и развития национальной культуры саха [1].

Во-первых, реализация в жизнь программы «Эркээйи» подняла на новый содержательный уровень систему воспитательной работы, создала благодатные условия для детей для осознания себя частью народа. Ребятам была предоставлена возможность реализовать свои способности. Они с малых лет учились создавать проекты и программы, самостоятельно их защищать и вводить в практику детского движения: «Юный предприниматель», «Юный бизнесмен», «Юный журналист», «Политолог», «Я – министр», «Мой город» и др. Выступления учащихся с лучшими проектами в лагерях «Океан», «Орленок» вызывали интерес членов жюри. А самое ценное в том, что дети стали творческими людьми, они выросли и хотят внести свой вклад в развитие республики, в международные проекты.

Во-вторых, по всей республике проведена и проводится широкомасштабная работа по сохранению и развитию традиций и культуры коренных народов.

По программе «Эркээйи» не только дети, но и взрослое население повсеместно стали развивать традиционные промыслы. Так, уважаемый всем народом республики житель села Баяга Таттинского улуса Б.Ф. Неустроев – Мандар Уус вырастил целую плеяду народных мастеров, организовал школу обучения ремеслу. Баягинцы в созданных ими лагерях «Огница Мандар Уус», «Природный звук Хатылаевых» обучают, приобщают к национальной культуре детей из Якутска и многих улусов. Одаренные от природы творческие люди открывают лагеря, центры для обучения детей. Таким образом, заложена основа для претворения в жизнь основной идеи «Эркээйи» – возрождение национальной культуры.

В-третьих, учеными и передовыми учителями составлены действующие программы по разным направлениям воспитательной работы. Так, программа «Сатабыл» («Умение» Кондратьев П.П.), «Педагогика олонхо» (Чиряев К.С., Чехордуна Е.П., Филиппова Н.И.), технология СЭДИП (Чиряев К.С., Чехордина Е.П., Филиппова Н.И.), «Педагогика Севера» (Никитина Р.С., Федоров Г.М.) в школьной практике внесли новое направление в педагогическую деятельность. В школе «Огница Айыы», в школе-лаборатории «Сергелях» (рук. Степанова В.Е.) разработаны пути создания образовательных сфер «Мышление и деятельность», содержанием которых является саморазвитие ребенка в соответствии с меняющимся миром. Таким образом, найдены пути отхода от пресловутого штампа «воспитательная работа» при становлении взрослеющего, самообучающегося ребенка как успешного человека своего времени. Заложены основы для создания «очеловеченной» школы с 1 по 11 класс, развивающей личность ребенка. В современных условиях этнокультурное воспитание человека возникла потребность возрождения этнокультурных ценностей народа Арктического региона Республики Саха (Якутия).

Цель настоящего исследования состоит в выявлении особенностей ценностного основания этнокультурного воспитания в школах Арктического региона. Задачи, необходимые для достижения поставленной цели:

1. Проанализировать теоретическую литературу по теме исследования, программу «Саморазвитие ребёнка: создание среды для детей, молодежи» (Эркээйи-2).

2. Рассмотреть теорию и практику программу «Саморазвитие ребёнка: создание среды для детей, молодежи», ценности и ключевые понятия в традиционной системе этнокультурного воспитания, содержащиеся в педагогике олонхо.

3. Описать подходы к решению проблемы ценностного основания этнокультурного воспитания в школах Арктического региона.

Научная новизна исследования состоит в том, что в работе впервые проведено комплексное исследование традиционного этнокультурного воспитания детей в Республике Саха (Якутия) как неисчерпаемого источника философии жизни, формирования мировоззрения, самобытной жизни деятельности в условиях Арктического региона. В связи с этим теоретическая значимость исследования обусловлена тем, что проанализирована и изучена программа «Саморазвитие ребёнка: создание среды для детей, молодежи» (Эркээйи-2), получены более обширные представления о традиционной системе этнокультурного воспитания, содержащиеся в педагогике олонхо. Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования позволяют обосновать необходимость комплекса решения проблемы ценностного основания этнокультурного воспитания в школах Арктического региона и предложить к использованию технологию педагогики олонхо как механизм реализации ФГОС нового поколения на основе этнокультурного образования и воспитания.

В программе «Саморазвитие ребёнка: создание среды для детей, молодежи», призванной обеспечить условия для саморазвития ребёнка, содержание воспитательной работы распределено по возрастным периодам. Развитие ребёнка опирается на родной язык, на добрые народные традиции и исконные занятия, на этнопсихологию, нацелено на развитие умелого и успешного человека и является надежной основой для совместной деятельности [1].

В развитии личности современных детей встречаются серьезные проблемы.

Первая: замедлилось создание среды саморазвития детей в каждом микрорайоне, школе, семье. Не налажено рефлексивное образование, направленное на самоопределение ребенка по программе «Я – личность».

Вторая: родители, воспитатели, учителя не осознают себя в качестве наставника, приобщающего ребенка к реальной жизни.

Третья: не получили широкого распространения инновационные технологии, развивающие личность ребенка.

Четвертая: тревожит то, что население (особенно городское) с изменившимся менталитетом, не заботясь о будущем детей, живет повседневными буднями, довольствуется этим.

Пятая: в последнее время увлеклись формальными мероприятиями, не уделяем должного внимания созданию прочной духовной среды для детей и юношества.

Для обеспечения нововведений, соответствующих вызовам времени, необходимо придерживаться следующих требований:

1) обеспечить организацию «Воспитания детей и юношества в духовной деятельности» (В.Е. Степанова) во всех сферах – в школе, в общественных детских организациях, в системе дополнительного образования, в семье, в социуме с опорой на традиции и культуру народа;

2) в этой работе должны принять участие все народы, населяющие республику, все должны развивать родные языки и национальную культуру;

3) организационно должна быть обеспечена защита прав ребенка, поддержка детских общественных организаций, сотрудничество с разными социальными, гражданскими объединениями;

4) родитель – основная сила в деле развития ребенка для становления у него прочных умений и навыков выбора правильного жизненного пути и стремления стать зрелым, ответственным человеком.

Обновленная программа в соответствии с реалиями XXI века дополнена новыми подходами. Изменено название программы – «Саморазвитие ребёнка: создание среды для детей, молодежи». Это значит, что на смену понятию «воспитание» приходит понятие «рост, развитие».

«Эркээйи» – вехи, установленные для указания пути следования. Родитель, учитель, воспитатель, следуя этим вехам, выбирает свою дорогу, свои методы общения с ребёнком. Маленький ребенок, подражая им, идет след в след; подросток шагает рядом; юноша проторяет собственный путь, свою индивидуальную траекторию.

В школе, в детском саду, в семье, в микросоциуме вместо воспитательно-назидательной работы планомерно проводится совместная деятельность: наставническая, развивающая, приобщающая к умениям и навыкам, компетенциям. Основное содержание обновления – ребенок, молодой человек, которые с малых лет осознают себя как личность, способны к саморазвитию, стремятся развить свой потенциал, самостоятельно приобретают необходимые компетенции, выстраивают отношения с людьми, способны к анализу и внесению коррекции в свое поведение, ответственны. Вокруг ребенка создается единое развивающее пространство, объединяющее семью, детский сад, школу, жителей и учреждения микросоциума [1; 2; 3].

Прогресс, развитие основаны на идеалах. Идеал человека в нашем государстве – блестящий ум, свободное мышление, преданность Родине, воспитанность, моральная устойчивость, способность противостоять реалиям сегодняшнего мира.

Программа составлена в соответствии со «Стратегией развития воспитательной работы в РФ до 2025 года» и в перспективе может быть использована до 2028 – 2030 г.

По программе у коренных народов республики в целях возрождения началась работа по развитию их языков, культурных ценностей, традиций в воспитании детей. Олонхо получило всемирное признание. Дети с 5–6 лет приобщаются ко многим видам национальной культуры: олонхо, хомусу и др. Уверены, что результаты нашей работы по возрождению многовековой национальной культуры не будут преданы забвению. Рассмотрим более их подробнее.

Родной язык. Ребенок, развивающийся с рождения в среде родного языка на песнях – тойуках и владеющий им, способен по мере взросления уважать, воспринимать и знать языки других народов. Для нас, граждан многонациональной республики, гарантией жизни в мире и согласии является взаимное уважение к языкам, традициям, культуре друг друга. Все: родитель, житель микросоциума, руководитель, наставник-воспитатель, должны понимать, что от нашей консолидации в формировании будущего поколения зависит мощь великой России.

В новом веке у народов усилилась тяга к добрым традициям предков. Традиции имеет две формы: первая – издревле установленный распорядок жизни, превращенный в обычаи; вторая, приученная – ставшее привычным правило поведения, профессиональный навык. При создании развивающей среды для ребёнка полезно сочетать обе формы. Добрые традиции различаются в следующем:

1. Бытовые традиции. В семейном укладе: строительство, двор, обустройство жилья; все виды умений. Для обеспечения преемственности: изучение родословной, бережное отношение к доброму имени рода. Семейные традиции: благословение, рождение ребенка; свадьба; охота; личная гигиена, очищение, чистота ума, здоровый образ жизни.

2. Обычаи северного народа. Сочетание природных понятий: земля – внутренний, небо – внешний темп жизни, обустройство жизни. Влияние природы (климата, экологии) на продолжение рода.

3. Трудовые традиции: скотоводство, коневодство, оленеводство; охота и рыболовство. Изделия из дерева, кости, бересты, изо льда и снега, из золота, меди, железа. Приготовление пищи. Шитье: из материи, кожи, бисера. Значимость трудовых навыков, их природосообразность. Влияние старшего поколения на выбор ребёнком профессии, роль родителей.

4. Нравственные традиции: мягкий, спокойный характер, терпимость; гостеприимство, хлебосольство. Острый находчивый ум; советник с убеждающей речью, выдержка, воля и т.д.

Гармония с природой: восприятие цветовой палитры и звуковой гаммы, обостренное внимание, развитая память, закаливание тела и духа, телесное совершенство.

5. Традиции вероисповедания. Основа прекрасного: значимость очищения. Умение оберегаться, защищаться цельным сознанием. Жить в правде, избегать всего негативного. Август – месяц очищения.

6. Традиции воспитания ребенка. Центр внимания семьи – ребенок. Преемственность в продолжении рода. Вечный огонь родного очага.

Айыысыт – учение с глубоким содержанием, с множеством обрядов. Основа учения – алгыс (благословение). Алгыс посвящают священному огню, рождение, при проводах Айыысыт, памятным местам и др.

Учение Айыысыт – вершина прекрасного, очеловечивание с помощью прекрасного, пробуждение чувства любви. Любовь – животворная сила: детская любовь к родителям, любовь мужчины и женщины, другие любовные отношения.

Сокровенная мечта родителей: их ребенок, впитавший в себя красоту жизни и труда, стремится к нравственному совершенству, осознает свое предназначение: продолжение рода, служение народу.

Понимание своего предназначения в жизни, стремление его исполнить.

7. Традиции народного творчества: увлечение красотой узоров и формой посуды, одежды, народной музыкой, песнями-тойуками, осуохаем; фольклорными произведениями: олонхо, сказками, загадками, баснями, пословицами, скороговорками и т.д. [1].

В настоящее время в воспитании эффективно используется технология педагогика олонхо. Провозглашение якутского героического эпоса олонхо Юнеско в ноябре 2005 г. шедевром устного и нематериального наследия человечества – это не только признание значения олонхо на мировом уровне, но и огромная ответственность перед мировым сообществом и будущими поколениями. Поэтому правительством Республики Саха (Якутия) была принята государственная целевая программа по сохранению, популяризации и распространению героического эпоса олонхо на десять лет (2006–2015 гг.). Эта программа способствовала тому, что изучение олонхо вышло на новый уровень: это многочисленные издания текстов олонхо, перевод архивных материалов на цифровые носители, перевод текстов олонхо на русский и другие языки, различные мероприятия, конференции на школьном, улусном, республиканском, российском и международном уровнях, это ысыахи и Дни олонхо, конкурсы и фестивали исполнителей олонхо, открытие Театра олонхо, Ассоциации олонхо, строительство Домов олонхо [4].

Поколение, родившееся в послевоенное время, стало свидетелем угасания среды олонхо. Хотя это поколение еще застало живое исполнение олонхо, но оно все больше оставалось на уровне кратковременного исполнения на сцене самодеятельных концертов. Но имели место значимые события: с 1947 г. на сцене театра ставилась и периодически возобновлялась опера «Нюргун Боотур Стремительный»; появился комплект грампластинок в девятичасовом исполнении олонхо замечательного артиста Г.Г. Колесова; в 1975 г. был издан великолепный перевод олонхо П.А. Ойунского поэтом Владимиром Державиным на русском языке; была проведена большая коллективная работа якутских писателей по подстрочному переводу под руководством Семена Петровича Данилова; в 80-х годах появилась большая серия живописных полотен художника В.Т. Степанова; создавались научные труды ученых-фольклористов И. Пухова, Г.У. Эргис, Н. Емельянова и др.

Появление понятия педагогики олонхо предопределено как ответственностью перед будущими поколениями, так и огромным воспитательным и образовательным потенциалом содержания олонхо. Дети подключились в процесс внедрения педагогики олонхо: исполняют, ставят спектакли, рисуют, исследуют тексты олонхо, жизнь и деятельность олонхосутов, создают мультфильмы, игрушки и тем самым постигают народную мудрость, заложенную в олонхо.

Педагогика олонхо, цель которой – воспитание детей, разносторонне развитых, социально ориентированных, творчески мыслящих и работоспособных, впитавших с детства ценности родной культуры и мировоззрения, что позволит им успешно развиваться в условиях глобализации современного информационного мира, сохраняя лучшие традиции и образцы культуры родного народа как представителей уникальной арктической цивилизации. В ранее разработанной Концепции педагогики олонхо определены структура, содержание понятий, ценности педагогики олонхо как единой системы традиционного воспитания народа саха, разработана технология СЭДИП в рамках данной педагогики [4].

Таким образом, актуализация особенности ценностного основания этнокультурного воспитания в школах Арктического региона, жизненно важных вопросов возрождения родной культуры и языка, традиций природосообразного этнокультурного воспитания, отраженная в учебных планах и программах того времени, позволила взрастить целое поколение детей коренного народа Севера, впитавших индигенные знания, умения, навыки, традиционные компетенции, ценности, которые позволяют сохранить и развить в себе этническую идентичность, уважение к собственным и чужим традициям, сформировать чувство патриотизма относительно свой малой Родины и своего государства, планеты и мира в целом. Конечной целью этнокультурного развития и воспитания личности является формирование ее этнокультурной самодостаточности к созиданию, что заключается в развитии компетентности, открытости, толерантности, интеграции.

Библиографический список

1. Кожурова А.А., Шергина Т.А. *Воспитание младших школьников в поликультурной среде.* Якутск: Издательский дом СВФУ, 2016.
2. Баишева М.И. *Становление созидающего человека в этнокультурных традициях народа саха.* Якутск: Издательский дом СВФУ, 2015.
3. *Саморазвитие: создание среды для детей и молодежи (Эркээйи-2):* программа. Якутск, 2018.
4. Чехордуна Е.П., Неустроев Н.Д., Неустроева А.Н. *Технология педагогики олонхо «СЭДИП»*: Издательский дом Академия, 2019.

References

1. Kozhurova A.A., Shergina T.A. *Vospitanie mladshih shkol'nikov v polikul'turnoj srede.* Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2016.
2. Baisheva M.I. *Stanovlenie sozidayuschego cheloveka v `etnokul'turnyh tradiciyah naroda saha.* Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2015.
3. *Samorazvitie: sozdanie sredy dlya detej i molodezhi (`Erk`e`eji-2):* programma. Yakutsk, 2018.
4. Chehorduna E.P., Neustroev N.D., Neustroeva A.N. *Tehnologiya pedagogiki olonho «S`EDIP»*: Izdatel'skij dom Akademiya, 2019.

*Статья поступила в редакцию 02.11.21*

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-106-110

***Voskovskaya A.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ASVoskovskaya@fa.ru*

**INFLUENCE OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT ON THE PROCESS OF LEARNING AND TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION.** Nowadays, research of the emotional intelligence influence on learning, teaching, and education in general is being widespread. This article analyzes various definitions of emotional intelligence, the influence of emotional intelligence and affective factors in the context of learning and teaching a foreign language. The work also focuses on researching students' self-assessment of emotional intelligence, as well as their perception of

how emotional intelligence affects foreign language learning. The article attempts to provide recommendations for the implementation of activities and pedagogical practices in the context of studying and teaching foreign languages aimed at developing emotional intelligence of the students at a non-linguistic higher education institution. The research presented in the article will be of interest both for teachers of a foreign language and for students interested in improving their emotional intelligence and the level of proficiency in a foreign language.

*Key words:* **emotional intelligence, self-awareness, self-regulation, empathy, social skills, language skills.**

***А.С. Восковская**, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, г. Москва,*
*E-mail: ASVoskovskaya@fa.ru*

# ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ПРОЦЕСС ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Исследования влияния эмоционального интеллекта на обучение, преподавание и образование в целом получили в настоящее время широкое распространение. В данной статье анализируются различные определения эмоционального интеллекта, влияние эмоционального интеллекта и аффективных факторов в контексте изучения и преподавания иностранного языка. В статье также делается акцент на проведении исследования самооценки эмоционального интеллекта студентов, а также их восприятии того, как эмоциональный интеллект влияет на изучение иностранного языка. В статье делается попытка дать рекомендации по реализации мероприятий и педагогических практик в контексте изучения и преподавания иностранных языков, направленных на развитие эмоционального интеллекта обучающихся в неязыковом высшем учебном заведении. Проведенное в статье исследование представляет интерес как для преподавателей иностранного языка, так и для студентов, заинтересованных в повышении уровня своего эмоционального интеллекта и владения иностранным языком.

*Ключевые слова:* **эмоциональный интеллект, самосознание, саморегуляция, эмпатия, социальные навыки, языковые навыки.**

Актуальность данного исследования обусловлена всё большим вниманием исследователей в области психологии и педагогики к проблеме формирования и развития эмоционального интеллекта как необходимой составляющей полноценной жизнедеятельности человека. Успешность в профессиональной и личной сфере во многом зависит от способности человека понимать и принимать проявление своих и чужих эмоциональных состояний. К социальным навыкам, которыми обладают люди с развитым эмоциональным интеллектом, относят, прежде всего, возможность управлять собственными эмоциями и эмоциями других людей. Развитие подобных навыков является особенно необходимым в настоящее время, когда возрастает использование цифровых технологий и снижается ценность межличностных взаимодействий.

Целью данного исследования является рассмотрение вопроса о возможностях влияния на развитие эмоционального интеллекта обучающихся в процессе получения высшего образования в рамках практических занятий по иностранному языку. В связи с этим определены следующие задачи исследования: установление взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и обучением иностранным языкам; исследование результатов самоанализа уровня развития эмоционального интеллекта студентов; возможность внедрения практик, поддерживающих эмоциональное развитие обучающихся, в частности в процессе изучения иностранного языка.

Методологическими и научно-теоретическими основами исследования являются основные законы, принципы и категории педагогики и психологии; специфическим для методологии данного исследования является использование метода самооценки уровня эмоционального интеллекта.

Концепция эмоционального интеллекта была представлена и проанализирована рядом отечественных и зарубежных авторов. П. Сэловей и Дж. Мэйер описывают свое понимание эмоционального интеллекта, разделяя его на два компонента: интеллект и эмоции. Согласно данной концепции, когнитивная сфера, или интеллект включает в себя такие функции, как человеческая память, рассуждение, суждение и абстрактное мышление, а также эмоциональный компонент подразумевает сами эмоции, настроения, оценки и другие состояния чувств, включая усталость и энергию [1, с. 4]. Однако исследователи подчеркивают, что не всё, что объединяет познание или эмоции, связано с эмоциональным интеллектом, и предлагают определение, которое описывает эмоциональный интеллект как критерий, относящийся к эмоциональным или умственным способностям выше среднего уровня [1, с. 9]. П. Сэловей и Дж. Мэйер в своей более ранней работе определяют эмоциональный интеллект как вид социального интеллекта, который включает способность контролировать собственные и чужие чувства и эмоции, отличать одно состояние от другого и использовать эту информацию для руководства своим мышлением и действиями [2, с. 189].

П. Сэловей и Дж. Мэйер разработали модель, классифицирующую навыки эмоционального интеллекта, которые точно отображают психологические процессы [1, с.17]. По их мнению, восприятие эмоций – это нижний уровень развития эмоционального интеллекта, то есть способность воспринимать и выражать эмоции, а также оценивать выражение эмоций. Этот уровень подразумевает возможность определять эмоции в себе и других, отличая различные оттенки чувств. Следующий уровень включает так называемое эмоциональное мышление (использование эмоциональной информации в мышлении и деятельности). Под этим понятием авторы данной модели видят направление внимания на формирование суждений под влиянием эмоций и возможность эмоциональным состояниям стимулировать подходы к решению конкретных проблем. Последующий, более высокий уровень развития эмоционального интеллекта представляет собой понимание и анализ эмоций, а также использование эмоционального знания, которое включает в себя способность обозначать эмоции и интерпретировать смысл передаваемых эмоций, способность понимать сложные чувства и переходы между эмоциями. Наконец, высший уровень развития эмоционального интеллекта – это управление эмоциями. Данный уровень включает рефлексивную регуляцию эмоций, способствующую эмоциональному и интеллектуальному росту личности, а также умение оставаться открытым для различных чувств, эффективно контролировать эмоции и управлять ими, поощряя положительные и смягчая отрицательные эмоции.

Д. Гоулмен в своей книге “Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ”, ставшей бестселлером, определяет эмоциональный интеллект как способность управлять эмоциональным импульсом; способность читать сокровенные чувства другого человека, строить отношения с другими людьми на основе осознанности своих и чужих эмоций. По словам Д. Гоулмена, основная цель развития эмоционального интеллекта состоит в следующем:

– развитие самосознания: распознавание чувств и способность их выражать, признание своих сильных и слабых сторон, способность осознавать последствия и видеть себя в позитивном, но реальном свете;

– саморегуляция и управление эмоциями: понимание того, откуда берутся определенные чувства, и способность справляться с ними, принятие на себя ответственности за действия и ошибки, выполнение обязательств;

– развитие социальных навыков: способность понимать других людей, находить решения и устанавливать межличностные отношения, определять чувства и мотивации людей, развитие лидерских качеств;

– развитие эмпатии как понимания ответных реакций и эмоциональных состояний других людей, что включает в себя уважение различий, обучение внимательному слушанию и сотрудничеству или разрешению конфликтов [3].

В исследовании, проведенном А. Кармели, установлена положительная связь между эмоциональным интеллектом и отношением к работе. Выявлено, что достаточно развитый эмоциональный интеллект людей положительно влияет на их удовлетворённость работой. Кроме того, исследование показывает, что эмоциональный интеллект значительно влияет на приверженность людей работе. А. Камерли выделяет пять компонентов приверженности работе: одобрение трудовой этики, приверженность карьере, эмоциональная приверженность организации, постоянная приверженность организации и вовлеченность в работу [4]. Автор данной концепции также исследует связь между эмоциональным интеллектом и приверженностью организации или компании, которая включает в себя три момента: аффективная приверженность (положительные чувства и участие в деятельности организации), продолжительная приверженность (приверженность людей своим организациям, основанная на затратах и финансовых последствиях), нормативное обязательство (обязательство, основанное на чувстве долга перед учреждениями). А. Кармели также изучил влияние эмоционального интеллекта на результаты работы и производительность. Исследование показало, что люди с развитым эмоциональным интеллектом более преданы своей карьере, обычно более удовлетворены своей работой и с меньшей вероятностью откажутся от должности.

Проблемам формирования и развития эмоционального интеллекта посвящены работы и отечественных исследователей. Так, с вышеизложенными концепциями соотносится понимание эмоционального интеллекта как смешанного конструкта, который сочетает когнитивные способности и личностные характеристики (интерес к внутреннему миру людей, склонность к психологическому анализу поведения и др.) [5, с. 3]. Данное определение представлено Д.В. Лю-

синым. В концепции данного автора эмоциональный интеллект трактуется как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. В рамках своей концепции исследователь выделяет следующие компоненты в структуре эмоционального интеллекта:

– внутриличностный компонент (способность к осознанию собственных эмоций, распознавание и идентификация эмоций; способность к вербальному описанию; способность и потребность управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные);

– межличностный компонент (способность понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций: мимика, жестикуляция, звучание голоса; чуткость к внутреннему состоянию других людей; способность вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций, возможность или склонность к манипулированию людьми) [6; 7].

Из приведенных выше определений и описаний ясно, что развитие эмоционального интеллекта является очень важным шагом в индивидуальном развитии и самосовершенствовании личности. Кроме того, очевидно, что у людей с развитым эмоциональным интеллектом лучшие перспективы в плане успешной карьеры, удовлетворенности работой и приверженности ей.

Проанализируем исследования, посвященные проблеме взаимосвязи обучения, в том числе и иностранным языкам, и развития эмоционального интеллекта. В работе П.Дж. Маркеса, Р.П. Мартина и М.А. Брекета [8] была исследована связь между академическими достижениями и эмоциональным интеллектом. Подтвердилось утверждение о том, что эмоциональный интеллект повысил социальные и академические достижения в данной экспериментальной среде, субъектами которой были старшеклассники. Исследование показало, что существует положительная связь между эмоциональным интеллектом и академическим, а также социальным развитием подростков.

Р. Бирия, М. Зафари изучили влияние эмоционального интеллекта и использования стратегий изучения языка на уровень владения английским языком среди иранских студентов. Их исследование показало, что стратегии метакогнитивного, аффективного и социального обучения, помимо эмоционального интеллекта, положительно влияют на владение английским языком [9].

Р. Пишгадам рассмотрел роль эмоционального интеллекта в процессе изучения иностранного языка. В его исследовании также сравнивались эмоциональный интеллект и оценки студентов по языковым навыкам: чтению, говорению, аудированию и письму, а также средний балл успеваемости студентов. Полученные данные и рекомендации показали, что более высокий уровень эмоционального интеллекта был значимым фактором более высокой академической успеваемости в целом. Более высокий уровень эмоционального интеллекта также был связан с более высокими баллами за определенные языковые навыки, которые в значительной степени зависят от способностей эмоционального интеллекта: чтение (которое зависит от управления стрессом, адаптивности и общего настроения), аудирование (которое было связано с навыками межличностного общения и управлением стрессом), говорение (связанное с межличностными и внутриличностными навыками), а также письмо (связанное с адаптируемостью и управлением стрессом) [10].

Также некоторые исследователи [11; 12; 13] отмечают, что преподавателю иностранного языка следует уделять особое внимание аффективным факторам, связанным с развитием эмоционального интеллекта, проявляющимся в повышении тревожности и снижении уровня самооценки обучающихся, и своевременно оказывать помощь и психологическую поддержку студентам, испытывающим трудности в процессе изучения иностранного языка. Необходимо помнить, что повышение самооценки приводит к снижению степени тревожности и способствует более продуктивному обучению.

Все вышеизложенные результаты проведенных исследований подтверждают наличие связи между эмоциональным интеллектом и обучением иностранным языкам. Задачей данного исследования является определение уровня эмоционального интеллекта студентов, изучающих иностранный язык на первом, втором и третьем курсах в неязыковом высшем учебном заведении. Применяемый метод исследования заключался в самооценке уровня эмоционального интеллекта после того, как студентов попросили заполнить анкету эмоционального интеллекта, разработанную на основе опросника, составленного по методикам Д. Гоулмена (https://www.drugsandalcohol.ie/26776/1/Emotional_intelligence_questionnaire-LAL1.pdf) и Д.В. Люсина (https://testometrika.com/intellectual/test-emotsionalnogo-intellekta-emin-lyusina-d-v/).

В ходе опытного исследования оцениваются и анализируются четыре аспекта эмоционального интеллекта, определенных Д. Гоулменом: самосознание, саморегулирование, эмпатия, социальные навыки.

В данном исследовании приняли участие 64 студента 1–3 курсов юридического факультета Финансового университета при Правительстве РФ. Возраст обучающихся варьировался от 17 до 20 лет. Студентов попросили провести самооценку аспектов эмоционального интеллекта. Более низкие результаты показали, что, согласно самооценке, студенты относят себя к людям с низким уровнем эмоционального интеллекта. Более высокие результаты указывают на то, что студенты, по их мнению, обладают достаточно развитым эмоциональным интеллектом, но им необходимо работать над улучшением его аспектов. После прохождения анкетирования участников в неформальном собеседовании попросили проанализировать набранные баллы и высказать свое мнение о чертах эмоционального интеллекта, которые, по их мнению, можно улучшить, и о значимости развития эмоционального интеллекта для будущей профессии. В следующей табл. (табл. 1) показано количество участников с определенным уровнем развития четырех аспектов эмоционального интеллекта.

Таблица 1

Показатели развития эмоционального интеллекта студентов

| | Очень низкое значение | Низкое значение | Среднее значение | Высокое значение | Очень высокое значение |
|---|---|---|---|---|---|
| Самосознание | 5 | 19 | 29 | 9 | 2 |
| Саморегуляция | 3 | 28 | 25 | 8 | – |
| Эмпатия | 7 | 30 | 15 | 10 | 2 |
| Социальные навыки | 4 | 28 | 18 | 14 | – |

Из результатов, приведенных выше, следует, что очень высокого значения полученных баллов достигли лишь единицы респондентов и только по двум аспектам: самосознание (3,1%) и эмпатия (3,1%). Следует отметить, что это были студенты 3-го курса, а ни один студент 1 и 2 курсов не достиг данных показателей, вероятнее всего, в силу возраста и недостаточного осознания себя как личности.

Полученные показатели по аспекту самосознания в основном относятся к среднему значению (45,3%), что говорит о значительном, хотя и недостаточном уровне развития данного аспекта эмоционального интеллекта. Как среднее, так и высокое значение (14,1%) зафиксировано в основном у студентов 3-го курса. Как видно из табл., способность студентов к саморегуляции оценивается как среднее (39%) и низкое значение (43,8%), только 12,5% респондентов показали высокое значение, при этом способность к саморегуляции является необходимым навыком для достижения успеха в образовательном процессе, в том числе и в освоении иностранного языка.

Оценивая уровень развития эмпатии обучающихся, принимавших участие в опросе, были зафиксированы следующие показатели: высокое значение – 15,6%, среднее значение – 23,4%, низкое значение – 46,9% и очень низкое значение – 10,9%, что доказывает необходимость дальнейшего развития способности восприятия ответных реакций и эмоциональных состояний других людей – особенно значимого навыка для специалиста в области юриспруденции.

Под социальными навыками подразумевалась способность управлять эмоциями и чувствами других людей. Рассматривая показатели данного аспекта развития эмоционального интеллекта, можно отметить, что значительный процент опрошенных проявляет высокое значение (21,9%), хотя большинство респондентов показывает низкое (43,8%) или среднее (28,1%) значение. Данные результаты можно считать достаточно высокими для студентов, поскольку достижение высокого уровня развития данного навыка эмоционального интеллекта является длительным и трудоёмким процессом, выходящим за рамки обучения в вузе.

На следующем этапе исследования полученные результаты самоанализа студентов их уровня развития эмоционального интеллекта обсуждались в приватных беседах. Надо отметить, что все студенты были очень заинтересованы в участии в данном проекте, были достаточно открыты и искренни во время проведения собеседований. Все студенты, включая тех, кто по всем аспектам показал очень низкое значение, отметили необходимость и значимость работы над развитием всех аспектов эмоционального интеллекта, а также востребованность подобных навыков в их будущей профессиональной среде. Анализируя ответные реакции студентов во время приватных бесед, можно сделать вывод, что практически все, за редким исключением, заинтересованы в дальнейшем эмоциональном развитии и в совершенствовании подобных навыков. Необходимо также заметить, что некоторые студенты впервые задумались над проблемами, связанными с восприятием и анализом своих и чужих эмоциональных состояний.

Подводя итоги опроса участников данного исследования, можно сделать вывод, что повышение осведомленности и поддержка развития эмоционального интеллекта считаются важными для будущих специалистов в области юриспруденции. Разработка и внедрение программы для конкретного курса в формальной образовательной среде является целесообразной мерой, направленной на поддержку развития эмоционального интеллекта. Однако план учебных программ в формальной образовательной среде очень часто зависит от различных факторов. Среди них можно отметить следующие: требования государственных стандартов, университетские программы, рынок труда и академические предложения. Очевидно, что нахождение баланса между этими факторами и предложение курсов или учебных программ, направленных на развитие эмоционального интеллекта, может быть воспринято как трудное, недостижимое или нереалистичное. С другой стороны, можно включать обучающие практики, задания и дискуссии в рамках уже существующей программы или курса, которые будут сосредоточены на осознании и развитии эмоционального интеллекта.

Анализ вышеизложенных исследований показал, что связь между обучением иностранного языка и эмоциональным интеллектом может быть установлена в формальной образовательной среде. Наличие взаимосвязи между развитым эмоциональным интеллектом и успешным изучением языка подчеркивалось

многими авторами научных исследований [10 – 13]. Прежде всего, необходимо отметить, что преподавание иностранного языка в неязыковом вузе проходит в формате практических занятий в небольших группах по 12–15 человек, что способствует установлению более тесного эмоционального контакта между студентами. Многие трудности, связанные с освоением иностранного языка, носят эмоциональный характер. Такие аффективные факторы, как высокий уровень тревожности из-за боязни сделать ошибку, заниженная самооценка, замкнутость и необщительность, в значительной степени влияют на успешность процесса изучения иностранного языка. Многое зависит от благоприятной эмоциональной атмосферы на занятии, позволяющей преодолеть негативные аффективные факторы. Создание подобной обстановки будет способствовать развитию, в том числе, и эмоционального интеллекта. Осознав причину своей тревожности или низкой самооценки, обучающийся сможет начать работать над проблемой, что является прямым путём к успеху. В данной статье предлагается несколько рекомендаций по применению обучающих стратегий, которые могут способствовать как развитию языковых навыков, так различных аспектов эмоционального интеллекта.

Различные виды речевой деятельности в процессе изучения иностранного языка могут улучшить самосознание обучающегося и способствовать лучшему пониманию себя. Обучение говорению так или иначе связано с чувствами и эмоциями. Проведение ролевых игр, создание диалогов может способствовать развитию самоанализа и самоосознанности. Виды речевой деятельности, которые могут способствовать развитию самосознания, также включают написание эссе, личные описания и дискуссии или беседы, в которых обучающиеся выражают свою точку зрения на спорную тему. Можно привести пример задания на проявление осознанности в восприятии своих и чужих эмоциональных состояний. Закрепляя введение лексического материала, связанного с использованием различных прилагательных, фразеологических оборотов, определяющих характер человека, его настроение и поведение, можно попросить студентов описать свое или чужое эмоциональное состояние, попытаться объяснить его суть и причину.

Различные виды деятельности, направленные на развитие языковых навыков, могут также способствовать развитию саморегуляции. Среди них виды речевой деятельности, основанные на постановке проблемы и поиска ее решения. Групповая работа или работа в парах может способствовать вовлечению студентов в определенные задачи и выполнение ролей (например, роль лидера группы), которые возлагают ответственность на отдельных обучающихся. Эти задания вовлекают студентов в значимые ситуации, которые требуют от них практических решений и сотрудничества с другими членами группы. Наблюдая за выполнением задания в группе или паре, преподаватель может проводить мониторинг поведения студентов. Как показывает практика, более успешно с заданием справляются те группы, в которых есть настоящий лидер, способный урегулировать процесс подготовки к заданию, правильно распределить задачи и уложиться в положенное время. Преподаватель, подводя итоги выполнения задания, анализирует поведение студентов и деликатно говорит об организационных ошибках, допущенных во время подготовки, чем помогает развивать саморегуляцию студентов.

Для развития эмпатии как одного из компонентов эмоционального интеллекта при изучении языка в формальной образовательной среде можно использовать ряд мероприятий. Тема, которая включает этические вопросы или личные дилеммы, дебаты и дискуссии, ролевые игры и анализ персонажей в рассказах или текстах, может быть использована для развития сочувствия у изучающих иностранный язык и содействия их пониманию других. Для развития понимания и принятия чужих эмоциональных состояний эффективны ролевые игры. Приведем пример подобной ролевой игры, связанной с проведением вечеринки. Каждому студенту в группе раздается карточка с заданием, где подробно описывается, как им предстоит вести себя во время вечеринки. Преподаватель намерено распределяет роли таким образом, чтобы они не соответствовали обычному поведению того или иного студента. Например, общительному, открытому студенту предложить роль угрюмого, замкнутого человека и наоборот. После проведения игры обучающиеся обсуждают свое эмоциональное состояние, задаваясь вопросом, легко ли было изображать не свойственное им поведение, и, как результат, они представляли себя на месте другого человека и смогли прочувствовать его эмоциональное состояние, развивая в себе эмпатию.

Социальные навыки включают в себя развитие навыков, необходимых для взаимодействия с другими людьми и демонстрации правильного поведения в определенных ситуациях. Помимо ролевых игр, обсуждений в классе и дебатов, о которых упоминалось ранее, можно использовать другие задания. Например, представление презентаций и предоставление обратной связи по презентациям, сделанным другими, позволяет студентам демонстрировать знания и проводить исследования по определенной теме. Это также позволяет им думать о правильном выражении, содержании и языке тела. Выполнение таких мероприятий, как имитация собеседования, имитация короткого собрания персонала или обсуждение, пытающееся разрешить конфликт между двумя людьми, требует от обучающихся развития социальных навыков.

Основным условием применения всех вышеперечисленных стратегий является высокий уровень развития эмоционального интеллекта преподавателя иностранного языка, поскольку именно от его личности, поведения, его способности определять эмоциональные состояния обучающихся и правильно реагировать на них зависит успешность овладения как языковыми навыками, так и эффективное развитие всех аспектов эмоционального интеллекта студентов. В связи с этим целесообразно организовывать курсы повышения квалификации для преподавателей, включая в них проблематику, связанную с эмоциональным интеллектом.

Подводя итоги, следует отметить научную новизну данного исследования, которая заключается в глубоком исследовании возможностей влияния на развитие эмоционального интеллекта обучающихся в процессе обучения иностранному языку в высшем учебном заведении. Теоретическая значимость работы состоит в том, что в ней исследованы положения отечественных и зарубежных учёных, касающиеся различных аспектов развития эмоционального интеллекта личности, сформулированы теоретические выводы о необходимости развития различных показателей эмоционального интеллекта (самосознания, саморегуляции, эмпатии, социальных навыков) для индивидуального развития и дальнейшей карьеры; а также разработаны практические рекомендации по развитию эмоционального интеллекта, которые могут быть использованы в целях повышения академической успеваемости студентов. Практическая значимость исследования заключается в том, что педагогический анализ развития эмоционального интеллекта обучающихся при освоении иностранного языка в высшем учебном заведении, фактический материал, теоретические и практические рекомендации могут быть использованы преподавателями иностранного языка в интересах совершенствования организации, содержания и методики преподавания иностранного языка.

Библиографический список


1. Mayer J.D., Salovey P. What is emotional intelligence? *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators.* New York: Basic Books, 1997: 3 – 31.
2. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*, Baywood Publishing Co. Inc., 1990; № 9 (3): 185 – 211.
3. Goleman D. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ.* New York: Bantam Books, 1995.
4. Carmeli A. The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes. *Journal of managerial psychology*. 2003; № 18 (8): 788 – 813.
5. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник Эмоционального Интеллекта. *Психологическая диагностика*. 2006; № 4: 3 – 22.
6. Люсин Д.В., Марютина О.О., Степанова А.С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ. *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования.* Москва: Институт психологии РАН, 2004: 128 – 140.
7. Lyusin D., Mohammed A. Are emotionally intelligent people more emotionally stable? An experience sampling study. Psychology. *Journal of the Higher School of Economics*. 2020; № 17 (2): 315 – 327.
8. Marquez P.G., Martin R.P., Bracket M.A. Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psichothema*. 2006; № 8 (Supl.): 118 – 123. Available at: http://www.psicothema.com/pdf/3286.pdf
9. Biria R., Zafari M. The Relationship between Emotional Intelligence and Learning Strategy Use. *Procedia – Social and Behavioral Sciences 98.* 2014: 1966 – 1974. Available at: https://www.researchgate.net/publication/269808674_The_Relationship_between_Emotional_Intelligence_and_Language_Learning_Strategy_Use
10. Pishghadam R. A quantitative analysis of the relationship between emotional intelligence and foreign language learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching.* 2009; № 6 (1): 31 – 41. Available at: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.554.390&rep=rep1&type=pdf
11. Восковская А.С. Влияние эмоциональных факторов на формирование коммуникативных компетенций студентов при изучении иностранных языков (анализ зарубежной педагогической литературы). *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Гуманитарные науки.* Научно-практический журнал. 2018; № 3: 57 – 59.
12. Восковская А.С., Карпова Т.А. Психологические аспекты преподавания иностранного языка в вузе. *Международный журнал экономики и образования*. 2017; Т. 3, № 1: 55 – 66.
13. Мельничук М.В. Самоактуализация в процессе обучения иностранному языку в нелингвистическом вузе. *Педагогический журнал.* 2016; Т. 6, № 5А: 151 – 160.


References


1. Mayer J.D., Salovey P. What is emotional intelligence? *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators.* New York: Basic Books, 1997: 3 – 31.
2. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*, Baywood Publishing Co. Inc., 1990; № 9 (3): 185 – 211.
3. Goleman D. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ.* New York: Bantam Books, 1995.

4. Carmeli A. The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes. *Journal of managerial psychology*. 2003; № 18 (8): 788 – 813.
5. Lyusin D.V. Novaya metodika dlya izmereniya `emocional'nogo intellekta: oprosnik `Emocional'nogo Intellekta. *Psihologicheskaya diagnostika*. 2006; № 4: 3 – 22.
6. Lyusin D.V., Maryutina O.O., Stepanova A.S. Struktura `emocional'nogo intellekta i svyaz' ego komponentov s individual'nymi osobennostyami: `empiricheskij analiz. *Social'nyj intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya*. Moskva: Institut psihologii RAN, 2004: 128 – 140.
7. Lyusin D., Mohammed A. Are emotionally intelligent people more emotionally stable? An experience sampling study. Psychology. *Journal of the Higher School of Economics*. 2020; № 17 (2): 315 – 327.
8. Marquez P.G., Martin R.P., Bracket M.A. Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psichothema*. 2006; № 8 (Supl.): 118 – 123. Available at: http://www.psicothema.com/pdf/3286.pdf
9. Biria R., Zafari M. The Relationship between Emotional Intelligence and Learning Strategy Use. *Procedia – Social and Behavioral Sciences 98.* 2014: 1966 – 1974. Available at: https://www.researchgate.net/publication/269808674_The_Relationship_between_Emotional_Intelligence_and_Language_Learning_Strategy_Use
10. Pishghadam R. A quantitative analysis of the relationship between emotional intelligence and foreign language learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 2009; № 6 (1): 31 – 41. Available at: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.554.390&rep=rep1&type=pdf
11. Voskovskaya A.S. Vliyanie `emocional'nyh faktorov na formirovanie kommunikativnyh kompetencij studentov pri izuchenii inostrannyh yazykov (analiz zarubezhnoj pedagogicheskoj literatury). *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Gumanitarnye nauki.* Nauchno-prakticheskij zhurnal. 2018; № 3: 57 – 59.
12. Voskovskaya A.S., Karpova T.A. Psihologicheskie aspekty prepodavaniya inostrannogo yazyka v vuze. *Mezhdunarodnyj zhurnal `ekonomiki i obrazovaniya*. 2017; T. 3, № 1: 55 – 66.
13. Mel'nichuk M.V. Samoaktualizaciya v processe obucheniya inostrannomu yazyku v nelingvisticheskom vuze. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2016; T. 6, № 5A: 151 – 160.

*Статья поступила в редакцию 10.11.21*

УДК 004.912 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-110-112

***Evdokimova V.E.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia),*
*E-mail: evdokimovavera@yandex.ru*
***Ustinova N.N.****, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: podzep@mail.ru*

**COMPETENCE AND CONTEXTUAL APPROACH IN PEDAGOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF INFORMATICS, MATHEMATICS AND PHYSICS.** The article examines a problem of preparing future teachers of informatics, mathematics and physics for professional activities. An idea is substantiated that in the learning process based on the use of competence-based and contextual approaches, it is possible to form professional competencies of future teachers continuously, starting from the first year and throughout the entire period of training. The article analyzes professional qualities of teachers. Methods and forms of training sessions are given that provide a natural connection between the knowledge acquired in the learning process and future professional activities, when participants in the educational process move from directly educational activities through modeling professional activities to their own professional activities. The experience of implementation of competence-based and contextual approaches in the learning process is described on the example of training students in the direction of training Pedagogical education of FSBEI HE "Shadrinsk State Pedagogical University".

*Key words:* **competence approach, contextual approach, educational discussion, creative tasks, quasi-professional tasks.**

***В.Е. Евдокимова,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск,*
*E-mail: evdokimovavera@yandex.ru*
***Н.Н. Устинова,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, E-mail: podzep@mail.ru*

# КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ И КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОДЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ, МАТЕМАТИКИ, ФИЗИКИ

В данной статье рассматривается проблема подготовки будущих учителей информатики, математики, физики к профессиональной деятельности. Обосновывается идея о том, что в процессе обучения, основанном на применении компетентностного и контекстного подходов, возможно формирование профессиональных компетенций будущих учителей непрерывно, начиная с первого курса и на протяжении всего периода обучения. В статье анализируются профессиональные качества педагогов. Приводятся примеры форм учебных занятий, направленных на связь получаемых в процессе обучения знаний с опытом будущей профессиональной деятельности, когда участники образовательного процесса переходят от непосредственно учебной деятельности через моделирование профессиональной деятельности к собственно профессиональной деятельности. Описан опыт внедрения компетентностного и контекстного подходов в процесс обучения на примере подготовки студентов направления подготовки Педагогическое образование ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет».

*Ключевые слова:* **компетентностный подход, контекстный подход, учебная дискуссия, творческие задания, квазипрофессиональные задания**.

На современном этапе развития образования, когда в качестве результатов обучения в вузе выступают общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, все большую значимость приобретают идеи компетентностного и контекстного подходов в высшем образовании. Актуальность темы исследования обусловлена высокими требованиями, предъявляемыми к совершенствованию образовательного процесса в современном высшем образовании, необходимостью выбора форм, методов и средств обучения, направленных на развитие и формирование профессиональных качеств педагога любого профиля подготовки. В связи с этим перед руководителями образовательных программ стоит вопрос о том, как построить процесс обучения в вузе, на каком этапе у студентов необходимо начинать формирование профессиональных компетенций и в рамках каких дисциплин это возможно сделать? Ответ очевиден: формирование профессиональных компетенций будущих учителей должно происходить непрерывно, в течение всего периода обучения с учетом профиля подготовки.

В нашей статье особое внимание будет уделено компетентностному и контекстному подходам обучения студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): профили «Информатика и «математика», «Математика» и физика».

Основной целью научной работы является описание форм, методов и средств обучения, направленных на развитие и формирование профессиональных качеств будущих учителей информатики, математики, физики.

Для достижения указанной цели авторы решают следующие задачи:

– рассматривают сущность компетентностного и контекстного подходов;
– анализируют учебные планы направления подготовки «Педагогическое образование» по заявленным в названии исследования профилям;
– делятся опытом внедрения компетентностного и контекстного подходов в образовательный процесс подготовки будущих учителей информатики, математики, физики.

Для достижения поставленных задач следует рассмотреть сущность компетентностного и контекстного подходов обучения.

Современное общество стремительно развивается, что, соответственно, влияет и на ситуацию в образовании. Компетентностный подход предполагает системные преобразования в образовании, затрагивающие преподавание, содержание, оценивание, образовательные технологии, и означает ориентацию на результаты любой ступени образования [1]. Он требует от педагога в процессе обучения не просто давать знания, а учить студентов применять их в разных педагогических ситуациях [2].

Сущность контекстного подхода заключается в том, что процесс обучения строится с помощью моделирования профессиональной деятельности через специальные учебные задания. Вся новая информация на занятиях представляется в виде специальных учебных заданий, которые создают возможность приобретения определенных навыков будущей профессиональной деятельности [3; 4].

Теоретическая значимость исследования заключается в определении и анализе профессиональных качеств, необходимых педагогам. При подготовке будущих учителей информатики, математики, физики необходимо воспитывать следующие качества будущих педагогов.

*Регулятивные и операционные качества*, позволяющие развивать умение ставить цели, разбивать их на отдельные задачи, отслеживать выполнение каждого действия, принимать решения, отбирать важную, актуальную и достоверную информацию, вырабатывать идеи.

*Когнитивные* качества педагога выражаются в умении воспринимать новые знания, виды и формы деятельности; быстро ориентироваться в незнакомом информационном контенте; в способности осваивать новые способы и технологии профессиональной деятельности.

Среди *коммуникативных качеств* отдельно следует сказать о наличии у будущего учителя представлений об этике, такте и толерантности, умении вести диалог с различными субъектами образования.

*Рефлексивные качества* позволяют педагогу осуществлять самоанализ и самооценку своей деятельности; развивать умения соотносить ее с социальным и профессиональным опытом, способность определять резервы своего профессионального роста.

Все вышеизложенные качества заложены в компетенции ФГОС ВО для направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): «Информатика и математика» и «Математика и физика». Их формирование и дальнейшее совершенствование происходит в процессе изучения дисциплин методической направленности, а также в период прохождения различных видов практик.

В ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» на факультете информатики, математики и естественных наук уже несколько лет реализуется на практике подготовка будущих учителей информатики и математики, математики и физики, интеграция и взаимопроникновение педагогического, методического и предметного контекста друг в друга. В учебном плане для направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Информатика и математика», «Математика» и физика» была построена система учебных дисциплин и практик, которая ориентирована на реализацию компетентностного и контекстного подходов обучения.

В учебном плане названных выше направлений подготовки предусмотрено несколько дисциплин и практик:

1. «Проектный практикум по математике» (является общим для направления подготовки Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) как для профиля «Информатика» и математика», так и для профиля «Математика и физика»).
2. «Проектный практикум по информатике» (для профиля «Информатика и математика»).
3. «Проектный практикум по физике» (для профиля «Математика и физика»).
4. «Теория и методика обучения и воспитания» (информатика).
5. «Теория и методика обучения и воспитания» (математика)».
6. «Теория и методика обучения и воспитания» (физика)».
7. Учебная (ознакомительная) практика.
8. Учебная практика (практика по получению первичных профессиональных умений и навыков).
9. Производственная (педагогическая) практика.
10. Производственная практика (практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности).
11. Производственная (преддипломная) практика.

Процесс обучения, построенный на принципах компетентностного и контекстного подходов, позволяет моделировать учебную деятельность студентов через квазипрофессиональные задания, переводя ее к собственно профессиональной.

Реализация компетентностного и контекстного подходов должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных методов и форм проведения занятий: деятельностных, диалогических, групповых, практико-ориентированных, проблемных, ролевых, решение квазипрофессиональных задач и т.д.

Практическая значимость исследования заключается в выявлении и анализе эффективных форм и методов, направленных на развитие и формирование профессиональных компетенций будущих учителей информатики, математики, физики через квазипрофессиональные задания.

Одним из эффективных методов реализации компетентностного и контекстного подходов является учебная дискуссия, которая основана на обмене информацией между ее участниками. В ходе обсуждения происходит обмен информацией, при этом каждый участник может выразить свое мнение, как положительное, так и отрицательное, приводить свои аргументы по рассматриваемому вопросу [5].

В качестве примера приведем пример учебной дискуссии по обсуждению педагогических технологий при изучении темы «Педагогические технологии в процессе обучения информатике» дисциплины «Теория и методика обучения и воспитания (информатика)». Следует отметить, что педагогические технологии, а именно – их достоинства и недостатки рассматривались на занятиях дисциплины «Педагогика», таким образом, прослеживаются межпредметные связи в обучении.

В основу дискуссии положена идея настольной игры «Бункер». Учебная группа студентов делится на команды (микрогруппы), и каждая команда выбирает определенную педагогическую технологию. В условный «бункер» попадает та команда, которая наиболее эффективно сможет не только презентовать основные характеристики доставшейся технологии, ответить на вопросы студентов из других микрогрупп, но и проявить гибкость и изложении материала, подстроиться под основное условие попадания в «бункер», которое озвучивается только в момент начала дискуссии.

Студентам можно также предлагать на занятиях творческие задания, носящие проблемный, дискуссионный характер [6].

И.Э. Унт определяет творческие задания как «…задания, требующие от учащихся творческой деятельности, в которых обучающийся должен сам найти способ решения, применить знания в новых условиях, создать нечто субъективно (иногда и объективно) новое» [7, с. 21]. В качестве примера можно привести следующие творческие задания.

Студентам, работающим в микрогруппах, предлагается познакомиться с содержанием какой-либо публикации, касающейся профессиональной деятельности педагога. Студенты ее изучают, а затем подготавливают творческое выступление, акцентируя внимание больше на содержательной стороне выступления. Остальные участники дискуссии готовят вопросы по выступлению.

Может быть предложено и такое задание, как подготовить мини-спектакль «Учитель информатики (физики, математики)», в постановке которого примет участие вся группа. В ходе спектакля следует акцентировать внимание на роли учителя, его поведении в определенных педагогических ситуациях.

Также для эффективной реализации компетентностного и контекстного подходов для направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Информатика и математика», «Математика и физика» разработаны программы учебных и производственных практик, базой которых являются организации дополнительного образования – детский технопарк «Кванториум» и центр образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста». Такие центры позволяют внедрить в образовательный процесс современные технологии и новые методы обучения, развивать проектную деятельность и шахматное образование, что является актуальным для будущих учителей информатики, математики и физики [8].

При разработке заданий практик особое внимание уделялось изучению профессионального контента по каждому профилю обучения, который сразу расширялся и дополнялся методическим.

В качестве примера следует привести связь дисциплины «Проектный практикум» и учебной практики. Например, при изучении раздела «Технические средства обучения» дисциплины студенты знакомятся с оборудованием детского технопарка «Кванториум» города Шадринска или центра «Точка роста» (в зависимости от того, что у студента заявлено базой практики): очки виртуальной и дополненной реальности, 3D-принтеры, станки, оборудованные числовым программным управлением (станки с ЧПУ), робототехническим оборудованием, летательными аппаратами, оборудованием для моделирования различных объектов и т.п., а в рамках учебной и производственной практик полученные при изучении дисциплины знания систематизируются и углубляются. Студенты получают практические навыки работы с оборудованием и переносом полученных знаний в квазипрофессиональную деятельность.

Они имеют возможность изучить работу наставников технопарка и центра (педагогов дополнительного образования), оказать им помощь в проведении занятий, мастер-классов, экскурсий. Кроме того, практиканты знакомятся с обучающимися, проводят с ними игры на знакомство, сплочение, интеллектуальные игры, спортивные разминки и т.п., тем самым отрабатывая знания и умения, полученные при изучении дисциплины «Педагогика».

При изучении дисциплин «Теория и методика обучения и воспитания (информатика)», «Теория и методика обучения и воспитания (математика)», «Теория и методика обучения и воспитания (физика)» вновь делается акцент на методической составляющей работы с подобным оборудованием. Например, при изучении частной методики обучения информатики, а именно тематической линии «Компьютер», кроме стандартных устройств и периферийного оборудования рассматриваются вопросы изучения оборудования детского технопарка «Кванториум» или центра «Точка роста» и соответствующего ему программного обеспечения.

В курсе «Теории и методики обучения и воспитания (физика)» создаются тексты тематических экскурсий в «Музей физики» Шадринского детского технопарка «Кванториум». Апробация экскурсий происходит уже в рамках практики, адаптируя материал под возраст и практическую подготовку слушателей.

Еще одним примером эффективных методов обучения является постановка и решение квазипрофессиональных задач. Студентам выдается новое оборудование, еще не изучаемое ими, например, квадрокоптер. Будущие учителя информатики и математики, а также учителя математики и физики исследуют данное оборудование с позиции собственной профессиональной деятельности. Например, учителя информатики устанавливают и настраивают программное обеспечение данного устройства, изучают основы программирования квадрокоптера. Учителям физики интересна физическая сторона, т.е. устройство летательного аппарата, изучение материалов, исследование и расчет максимально возможной массы груза, траектории полета и т.п.

После решения кейсов, направленных на изучение характеристик оборудования, студенты прорабатывают методические аспекты применения квадрокоп-

тера в процессе обучения информатике (математике, физике). Они разрабатывают собственные кейс-задания для разных возрастных категорий обучающихся, фрагменты уроков с использованием данного оборудования и апробируют их на практике.

В заключение следует отметить, что использование компетентностного и контекстного подходов в процессе обучения студентов по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» позволяет построить образовательный процесс, выделив эффективные формы и методы, чтобы формирование профессиональных компетенций будущих учителей происходило непрерывно, в течение всего периода обучения как на учебных занятиях, так и во время практик. Следует отметить, что в данной работе делается лишь попытка поделиться опытом внедрения компетентностного и контекстного подходов, использования квазипрофессиональных заданий, позволяющих моделировать профессиональную деятельность студентов отдельно взятого направления.

Библиографический список


1. Зимняя И.А. К оценке социально-профессиональной компетентности выпускников вузов. *Высшее образование сегодня*. 2008; № 5; 34 – 42.
2. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003; № 10: 28 – 35.
3. Вербицкий А.А. *Педагогические технологии контекстного обучения*. Москва: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011.
4. Евдокимова В.Е. Использование контекстного подхода в процессе обучения информационным технологиям студентов разных направлений подготовки. *Тезисы докладов межвузовской конференции*. Екатеринбург: УрГПУ, 2013: 101 – 103.
5. Селевко Г.К. Дискуссия как эффективный метод познания. *Школьные технологии*. 2004; № 5: 106 – 114.
6. Галицких О.Е. *Диалог в образовании как способ становления толерантности*. Москва: Академический проект, 2004.
7. Гин А.А. *Приемы педагогической техники. Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность*. Москва: Вита-Пресс, 1999.
8. Евдокимова В.Е. Использование средств информационных коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе школы. *Мир науки*. 2018; Т. 64. Available at: https://mir-nauki.com/71PDMN418.html


References


1. Zimnyaya I.A. K ocenke social'no-professional'noj kompetentnosti vypusknikov vuzov. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2008; № 5; 34 – 42.
2. Bolotov V.A. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme. *Pedagogika*. 2003; № 10: 28 – 35.
3. Verbickij A.A. *Pedagogicheskie tehnologii kontekstnogo obucheniya*. Moskva: RIC MGGU im. M.A. Sholohova, 2011.
4. Evdokimova V.E. Ispol'zovanie kontekstnogo podhoda v processe obucheniya informacionnym tehnologiyam studentov raznyh napravlenij podgotovki. *Tezisy dokladov mezhvuzovskoj konferencii*. Ekaterinburg: UrGPU, 2013: 101 – 103.
5. Selevko G.K. Diskussiya kak `effektivnyj metod poznaniya. *Shkol'nye tehnologii*. 2004; № 5: 106 – 114.
6. Galickih O.E. *Dialog v obrazovanii kak sposob stanovleniya tolerantnosti*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2004.
7. Gin A.A. *Priemy pedagogicheskoj tehniki. Svoboda vybora. Otkrytost'. Deyatel'nost'. Obratnaya svyaz'. Ideal'nost'*. Moskva: Vita-Press, 1999.
8. Evdokimova V.E. Ispol'zovanie sredstv informacionnyh kommunikacionnyh tehnologij v uchebno-vospitatel'nom processe shkoly. *Mir nauki*. 2018; T. 64. Available at: https://mir-nauki.com/71PDMN418.html


*Статья поступила в редакцию 11.11.21*

УДК 37.015.31 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-112-117

***Kazaeva E.A.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Personnel Management and Psychology, Ural Federal University n.a. the first President of Russia B.N. Yeltsin (Yekaterinburg, Russia), E-mail: kazaevaevg@mail.ru*

***Kurochkina I.A.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Educational Psychology and Professional Development, Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, E-mail: superquen@yandex.ru*

***Akhmerov A.V.,*** *Applicant for the Department of Personnel Management and Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin (Yekaterinburg, Russia), E-mail: aav1987@mail.ru*

***Chkhetiani N.S.,*** *Senior Lecturer, Department of Pop and Jazz Singing, Institute of Contemporary Art (Moscow, Russia), E-mail: sekvencia@mail.ru*

**RESEARCH OF COMPONENTS OF PSYCHOLOGICAL CULTURE IN TEACHER WITH DIFFERENT PROFESSIONAL EXPERIENCE.** The article presents an analysis of concepts of "culture" and "psychological culture". The structural components of the teacher's psychological culture are highlighted. The purpose of the article is to identify levels of expression of components of the teacher's psychological culture. The empirical basis for the study is the general educational organizations of the Sverdlovsk region. The total sample consisted of 50 people, teachers with pedagogical experience from 1 to 10 years – 25 people, from 20 years and above – 25 people. The following methods are used in the study: the questionnaire "Psychological culture of personality" by O.I. Motkov; a technique for diagnosing interference in the establishment of emotional contacts V.V. Boyko; terminal values questionnaire I.G. Senina; methodology "The level of reflexivity of the teacher" by A.V. Karpov; nonparametric Mann-Whitney U-test; Spearman's rank correlation coefficient. As a result of the study, it is concluded that there are specific features in expression of components of the psychological culture by teachers with different experience of teaching, as well as there are relationships between the components of the psychological culture of a teacher and his experience of professional activity.

*Key words:* **psychological culture, teacher, components, teaching experience.**

***Е.А. Казаева,*** *д-р пед. наук, доц., проф., Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, E-mail: kazaevaevg@mail.ru*

***И.А. Курочкина****, канд. пед. наук, доц., Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург, E-mail: superquen@yandex.ru*

***А.В. Ахмеров****, соискатель, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, E-mail: aav1987@mail.ru*

***Н.С. Чхетиани****, доц., Институт современного искусства, г. Москва, E-mail: sekvencia@mail.ru*

# ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлен анализ понятий «культура», «психологическая культура». Выделены структурные компоненты психологической культуры педагога. Цель статьи состоит в выявлении уровней выраженности компонентов психологической культуры педагога. Эмпирической базой для исследования послужили общеобразовательные организации Свердловской области. Общая выборка составила 50 человек, педагоги со стажем педагогической деятельности от 1 до 10 лет – 25 человек, от 20 лет и выше – 25 человек. Для исследования были использованы следующие методики: опросник «Психологическая культура личности» О.И. Моткова; методика диагностики помех в установлении эмоциональных контактов В.В. Бойко; опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина; методика «Уровень рефлексивности педагога» А.В. Карпова; непараметрический *U*-критерий Манна-Уитни; коэффициент ранговой корреляции Спирмена. В результате исследования были получены выводы о том, что имеются специфические особенности выраженности компонентов психологической культуры педагогов с различным стажем педагогической деятельности, а также существуют взаимосвязи между компонентами психологической культуры педагога и его стажем профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* **психологическая культура, педагог, компоненты, стаж педагогичесской деятельности.**

Актуальность исследования представлена тем, что в последние годы в стране наблюдается культурный кризис общества. А так как экономика страны во многом зависит от уровня культуры и умственного развития человека, то это и послужило основной причиной образовательных реформ в стране. Закон Российской Федерации «Об образовании», Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года – эти документы стали важнейшей законодательной базой в сфере образования.

Цель исследования состоит в выявлении уровней выраженности компонентов психологической культуры педагогов с разным стажем профессиональной деятельности.

Решая задачи исследования, прежде всего необходимо проанализировать ключевые понятия, рассматриваемые в нем, а именно – «культура», «психологическая культура», «психологическая культура педагога».

В статье 14.1 закона «Об Образовании в РФ» культура признается решающим фактором развития профессионально-личностных качеств, духовно-нравственного облика специалиста любого профиля, а содержание образования должно обеспечить «адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры» [1].

Так как именно культура делает человека личностью, то одной из задач современного образования является повышение базовой культуры, частью которой выступает психологическая культура каждой личности в отдельности.

Формирование общей культуры происходит либо стихийно, либо целенаправленно в процессе обучения и воспитания.

Психологическая культура зарождается у ребенка на первом году жизни через общение с матерью. К дальнейшему ее развитию подключается система образования через контакт с педагогами.

Педагог должен обладать всеми теми качествами, воспитанием которых он занимается. «Педагог, – писал Ш.А. Амоношвили, – сам должен быть личностью, ибо личность может быть воспитана только личностью; он сам должен быть высокогуманным, ибо гуманность можно привить ребенку только добротой души; он обязательно должен быть широко образованным и творческим человеком, ибо страсть к познанию может зажечь только тот, кто сам горит…» [2].

К личности и профессиональной деятельности педагогов предъявляются самые высокие требования. На сегодняшний день конкурентоспособным ресурсом педагогической деятельности являются не только профессиональные знания и умения, но и уровень сформированности их профессиональной и психологической культуры.

Психологическая культура как структурный компонент личности педагога представляется важнейшим инструментом взаимодействия, ведь в ходе целенаправленных внешних взаимодействий педагога на детей происходит процесс воспитания, обучения и развития [3].

Проблема развития психологической культуры в рамках различных концепций и подходов представлена в публикациях многих ученых (В.М. Аллахвердов, Н.В. Беляк, В.С. Библер, А.А. Бодалев, В.Е. Давидович, Л.Д. Демина, Ю.М. Жуков, И.А. Зимняя, Н.И. Исаева, М.В. Иванов, М.С. Каган, Е.А. Климов, Л.С. Колмогорова, Я.Л. Коломинский, О.И. Мотков, Н.Н. Обозов, А.Б. Орлов, Л.А. Петровская, П.В. Растянников, В.С. Степин, И.Ф. Харламов, С.Н. Щербакова и др.).

Исследователи определяют данный феномен как интегративное (целостное) личностное свойство (качество, новообразование) (Л.С. Колмогорова, Н.Т. Селезнева, В.В. Семикин) [4; 5; 6]. Отдельно можно выделить взгляд на психологическую культуру как на характеристику профессионализма и квалификации (Е.Е. Смирнова), систему знаний и умений в области психологии (А.А. Бодалев, Н.Н. Обозов), иерархию профессиональных норм, ритуалов, правил и запретов (Г.И. Марасанов).

Представления исследователей о функциональных характеристиках не являются однородными, но в целом все признают наличие таких функций, как регулятивная, адаптационная и гармонизирующая.

Факторы, определяющие развитие психологической культуры, исследователями подразделяются на внешние (самосознание, образование, семья, профессиональное сообщество, средства массовой информации) и внутренние (пол, возраст, личностные свойства, устойчивые психические состояния, исходный уровень психологических знаний и умений, готовность работать над собой и др.) (Л.Д. Демина, Л.С. Колмогорова, Н.А. Лужбина, Н.Т. Селезнева) [4; 5; 6].

Психологическая культура педагога – это интегративное образование личности, которое включает в себя взаимосвязанные психологические свойства, выполняет ценностно-регулятивную функцию психики в профессиональной деятельности и обеспечивает высокий уровень ее эффективности, а также саморазвитие и самореализацию личности как в профессии, так и в рамках жизненной стратегии [7; 8].

Исследователи отмечают, что для обеспечения эффективной педагогической деятельности необходимо наличие развитой рефлексивной культуры, сформированной системой саморегуляции, истинно педагогической направленности [9].

Несмотря на то, что феномен психологической культуры личности подробно изучен, отсутствует целостное и системное понимание феномена по проблеме психологической культуры педагога в образовательной организации.

Для решения второй исследовательской задачи было организовано и проведено эмпирическое исследование, состоящее в выявлении уровней выраженности компонентов психологической культуры педагогов с разным стажем профессиональной деятельности. Эмпирической базой для исследования послужили общеобразовательные организации Свердловской области.

При проведении исследования общая выборка составила 50 человек, педагоги со стажем педагогической деятельности от 1 до 10 лет – 25 человек, от 20 лет и выше – 25 человек.

В соответствии с поставленной целью были подобраны следующие методики: для изучения культурно-психологических стремлений и соответствующего поведения – опросник «Психологическая культура личности» О.И. Моткова, для выявления уровня эмоциональной эффективности в общении и типа эмоциональных помех – «Методика диагностики помех в установлении эмоциональных контактов» В.В. Бойко, для изучения жизненных целей (терминальных ценностей) человека – «Опросник терминальных ценностей» И.Г. Сенина, для определения уровня рефлексивности – методика «Уровень рефлексивности педагога» А.В. Карпова [10].

Результаты, полученные по методике «Уровень рефлексивности педагога» А.В. Карпова, представлены на рис. 1 (в %):

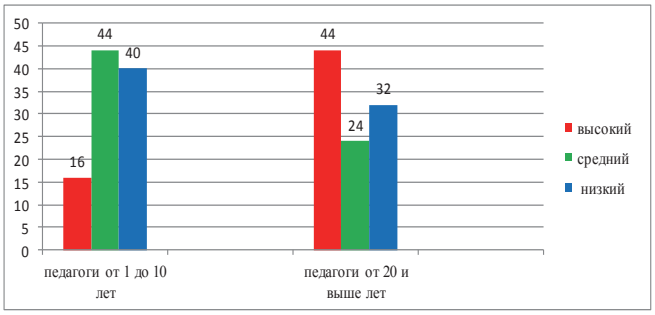



Рис. 1. Результаты дескриптивного анализа общего уровня рефлексии по методике «Уровень рефлексивности педагога» А.В. Карпова

Высокий уровень рефлексии более выражен у педагогов со стажем от 20 лет и выше – 44%, тогда как у педагогов с опытом работы от 1 до 10 лет он составил 16%. Эти педагоги способны выходить за пределы собственного «Я», осмысливать, изучать, анализировать посредством сравнения образа своего «Я» с какими-либо событиями, личностями, они принимают решения обдуманно, взвешено и осторожно.

Низкий уровень рефлексии наиболее выражен у педагогов от 1 до 10 лет– 40%, у педагогов от 20 лет и более – 32%. Эти педагоги слабо осмысливают и анализируют события и поступки свои и других, принимают решения легкомысленно, не обдумав их, им сложно поставить себя на место другого и регулировать собственное поведение.

Педагоги со стажем профессиональной деятельности от 1 до 10 лет наиболее высокий уровень рефлексии показали по шкалам «ретроспективная рефлексия» (РРД) – 16%, «рефлексия будущей деятельности» – 28%, «рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми» (РО) такая же, как и у педагогов из другой группы – по 16%. У них имеется склонность к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий, предстоящей деятельности, они способны планировать ее, прогнозируя вероятные исходы, могут поставить себя на место другого.

Педагоги со стажем профессиональной деятельности от 1 до 10 лет низкий уровень рефлексии показали по шкалам «ретроспективная рефлексия» (РРД) – 12%, «рефлексия настоящей деятельности» – 8%, «рефлексия будущей деятельности» – 12%, «рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми» (РО) – 12%. У педагогов этой группы слабо выражена склонность к анализу выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий, предстоящей деятельности и происходящего, они не склонны планировать, прогнозировать, им трудно поставить себя на место другого, понять чужую позицию.

Педагоги со стажем профессиональной деятельности от 20 лет и выше наиболее высокий уровень рефлексии показали по шкалам «рефлексия настоящей деятельности» – 28% и «рефлексия будущей деятельности» – 24%, «рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми» (РО) – 16%. Педагогам свойственен непосредственный самоконтроль поведения в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ происходящего. Они способны к соотнесению своих действий с реальностью и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием, анализу предстоящей деятельности, планированию ее, прогнозу вероятных исходов, могут понять и поставить себя на место другого.

Педагогам со стажем педагогической деятельности от 20 лет и выше, показавшим низкий уровень рефлексии по шкалам «рефлексия настоящей деятельности» – 12% и «рефлексия будущей деятельности» – 4%, «рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми» (РО) – 8%, не свойственен анализ происходящего и предстоящей деятельности, они не планируют, не прогнозируют, им также трудно поставить себя на место другого, принять чужую позицию.

Результаты, полученные по методике диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов В.В. Бойко, представлены на рис. 2 (в %):

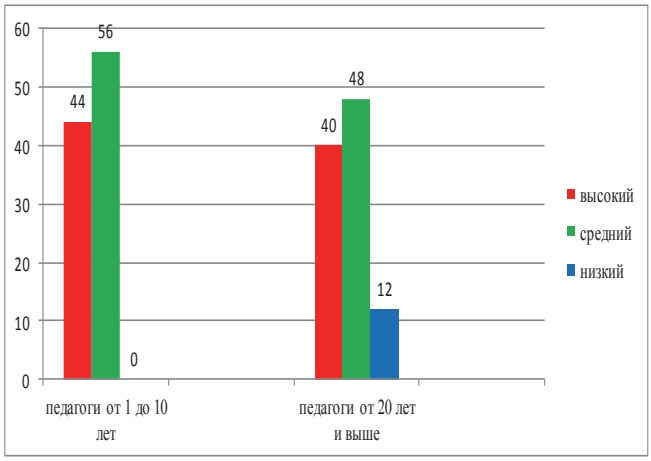



Рис. 2. Результаты дескриптивного анализа по методике «Диагностика «помех» в установлении эмоциональных контактов» В.В. Бойко

Примечание: высокий уровень – эмоции явно мешают установлению контактов, средний уровень – имеются некоторые эмоциональные проблемы при взаимодействии, низкий уровень – эмоции не мешают контактам.

Как видно на рис. 2, высокий уровень наличия эмоциональных помех более выражен у педагогов от 1 до 10 лет– 44%, у педагогов со стажем от 20 лет и выше – 40%. Это означает, что этим педагогам эмоции явно мешают при взаимодействии.

Низкий уровень выявлен только у педагогов со стажем от 20 лет и выше – 12%. Этим педагогам эмоции не мешают в построении межличностных отношений.

Рассмотрим подробнее результаты наиболее выраженных затруднений в межличностном общении педагогов с различным стажем педагогической деятельности, представленные на рис. 3 (в %).




Рис. 3. Результаты дескриптивного анализа выраженных затруднений по методике «Диагностика «помех» в установлении эмоциональных контактов» В.В. Бойко

Уровень выраженности эмоциональных помех по группам «неумение управлять эмоциями, дозировать», «негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций», «нежелание сближаться с другими людьми» более выражен у педагогов со стажем от 1 до 10 лет. Педагогам трудно сдерживать и дозировать проявления неприятных эмоций, внутренней напряженности, отрицательного отношения к другим людям или событиям, они не способны проявлять эмоциональные состояния, испытывают трудность в выражении эмоциональной поддержки в форме внимания, сочувствия или сопереживания, избегают эмоциональных контактов, скрывают свои симпатии, сдерживают проявление своих чувств, испытывают напряженность в ситуациях неформального общения.

У педагогов со стажем от 20 и выше более выражены затруднения в группе «доминирование негативных эмоций». У педагогов преобладают тенденции к проявлению отрицательных эмоциональных состояний, внутренней напряженности, неудовлетворенности, озабоченности, сниженного настроения, пессимистичности.

Затруднения в группе «неадекватное проявление эмоций» одинаково выражены у педагогов с различным стажем – по 32%. У педагогов эмоциональные реакции часто бывают неестественными, несоответствующими реальной ситуации общения.

Рассмотрим результаты, полученные по методике «Опросник жизненных целей (терминальных ценностей) И.Г. Сенина.

Значимость жизненных сфер педагогов, представлена на рис. 4 (в %).

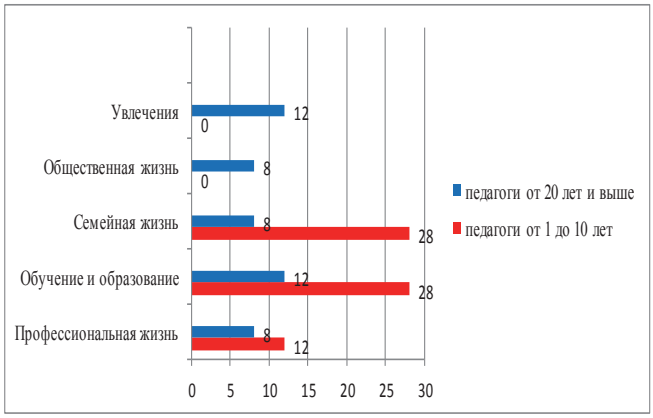



Рис. 4. Результаты дескриптивного анализа значимости жизненных сфер по методике «Опросник терминальных ценностей» И.Г. Сенина

У педагогов со стажем от 1 до 10 лет выявлены наиболее значимые жизненные сферы, такие как «профессиональная жизнь», «обучение и образование», «семейная жизнь». Для этих педагогов свойственно отдавать много времени своей работе, повышать уровень своей образованности и профессионализма, устраивать и укреплять семейную жизнь.

У педагогов со стажем от 20 и выше более выражена значимость таких сфер, как «обучение и образование» и «увлечения». Им свойственно учиться и получать новые знания, а со временем у педагогов старшего поколения остается много свободного времени, которое они заполняют своими увлечениями, хобби.

Далее была рассмотрена выраженность терминальных ценностей в жизни педагогов. Результаты по терминальной ценности «собственный престиж», представлены на рис. 5 (в %).

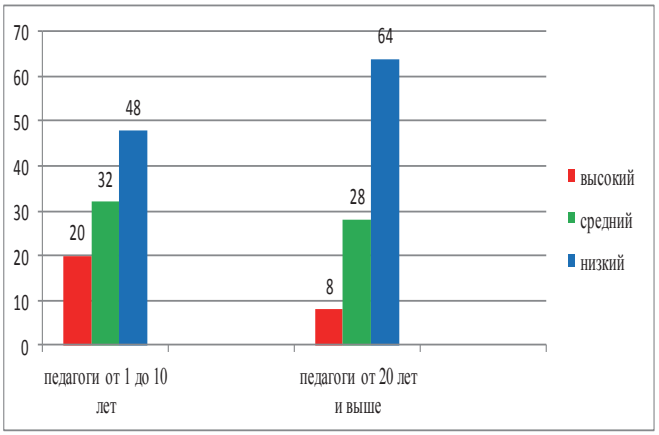



Рис. 5. Результаты дескриптивного анализа значимости ценности «собственный престиж» по методике «Опросник терминальных ценностей» И.Г. Сенина

Для педагогов со стажем от 1 до 10 лет эта ценность наиболее значима (20%), тогда как во второй группе это наблюдается лишь у 8%. Молодым педагогам свойственно завоевание своего признания в педагогическом сообществе путем следования определенным требованиям. Как правило, они очень заинтересованы во мнении других людей относительно своей работы и уровня профессионализма, стремятся добиться общественного признания.

Низкий уровень наиболее выражен у педагогов от 20 лет и выше – 64%. Они уже получили признание в педагогических кругам, и им не надо доказывать свою профессиональную компетентность. Результаты по терминальной ценности высокое материальное положение» представлены на рис. 6 (в %).

Педагоги со стажем от 1 до 10 лет показали высокий уровень значимости этой ценности – 60%, педагоги от 20 лет и выше составили только 20%. Педагогам от 1 до 10 лет свойственно желание иметь высокую зарплату для получения более квалифицированного уровня образования и хорошего обеспечения семьи.

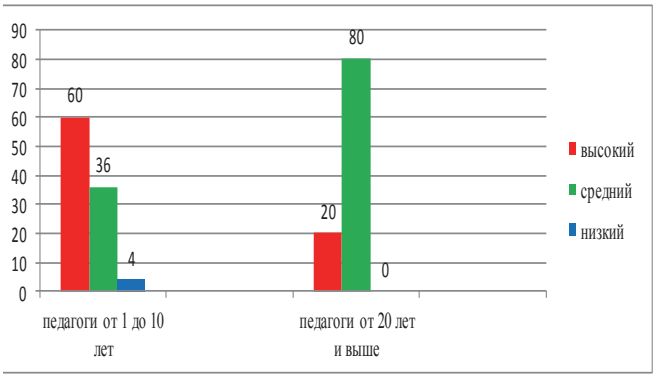



Рис. 6. Результаты дескриптивного анализа значимости ценности «высокое материальное положение» по методике «Опросник терминальных ценностей» И.Г. Сенина

Результаты по терминальной ценности «креативность», представлены на рис. 7 (в %).

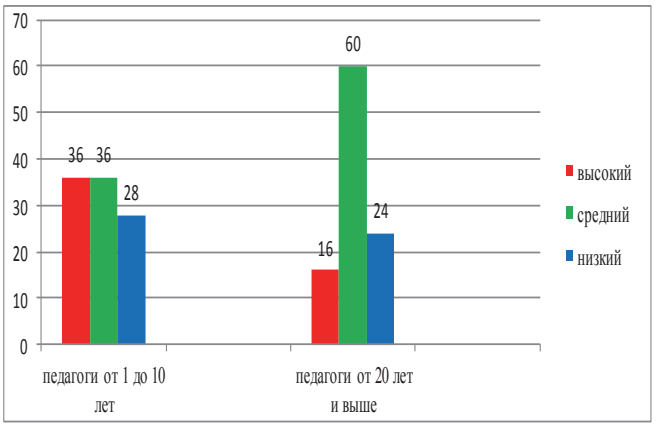



Рис. 7. Результаты дескриптивного анализа значимости ценности «креативность» по методике «Опросник терминальных ценностей» И.Г. Сенина

Как видно, педагогам со стажем от 1 до 10 лет более свойственно стремление изменять окружающую действительность, реализовывая свои творческие возможности – 36%, у педагогов от 20 лет и выше это качество наблюдается у 16% респондентов. У них есть желание вносить изменения в работу и семейную жизнь, вникать глубже в суть проблемы с целью открытия и внесения чего-то нового.

Результаты по терминальной ценности «активные социальные контакты» представлены на рис. 8 (в %).

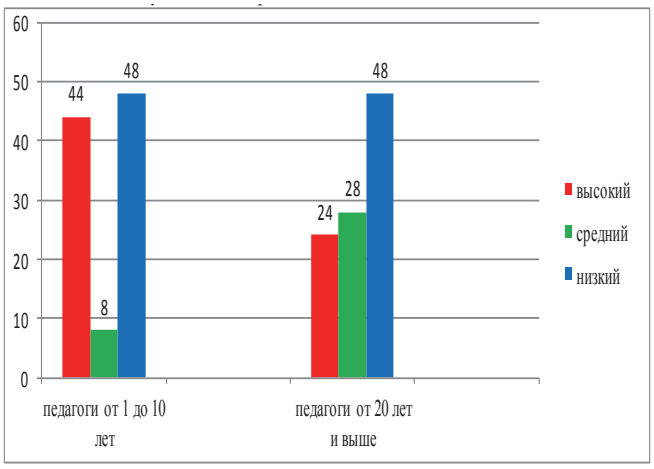



Рис. 8. Результаты дескриптивного анализа значимости ценности «активные социальные контакты» по методике «Опросник терминальных ценностей» И.Г. Сенина

Стремление к установлению благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширению своих межличностных связей, реализации своей социальной роли более свойственно педагогам, имеющим стаж работы от 1 до 10 лет (44%), в группе педагогов со стажем от 20 лет и выше это качество обнаружено у 24%. Эти педагоги стремятся к коллегиальности в работе, установлению благоприятных взаимоотношений на основе доверия и взаимопомощи.

Результаты по терминальной ценности «развитие себя», представлены на рис. 9 (в %).

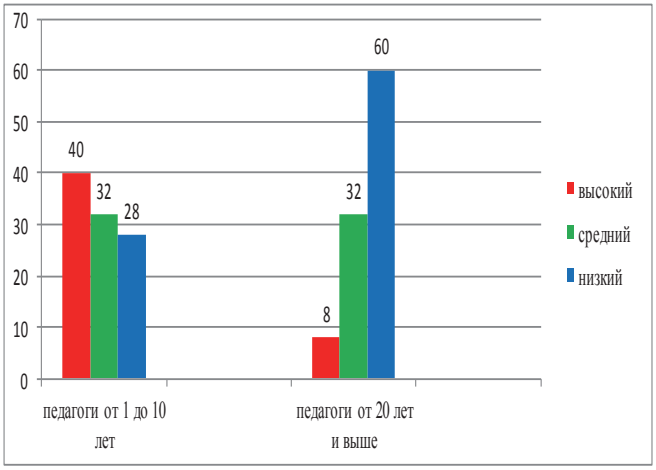



Рис. 9. Результаты дескриптивного анализа значимости ценности «развитие себя» по методике «Опросник терминальных ценностей» И.Г. Сенина

Высокий уровень выраженности ценности «развитие себя» показали педагоги от 1 до 10 лет – 40%, педагоги от 20 лет и выше – 8%. Им свойственно стремление к полной реализации и развитию своих способностей, повышению свой квалификации.

Низкий уровень особо выражен у педагогов от 20 лет и выше – 60%. Эти педагоги не стремятся развивать себя, изменять в себе личностные особенности, повышать уровень своей квалификации.

Результаты по терминальной ценности «достижения» представлены на рис. 10 (в %).

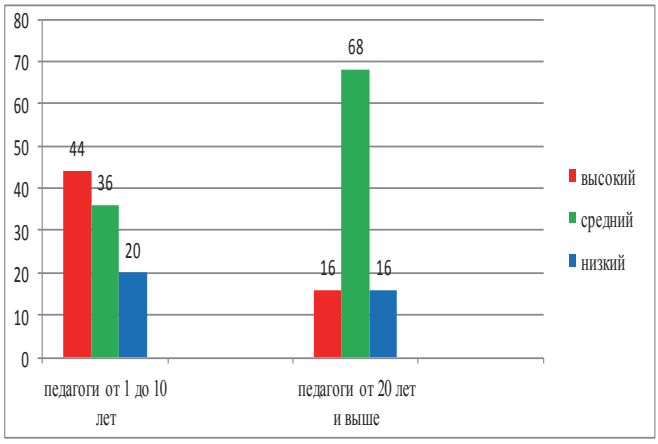



Рис. 10. Результаты дескриптивного анализа значимости ценности «достижения» по методике «Опросник терминальных ценностей» И.Г. Сенина

Достигать конкретных и ощутимых результатов, повышая собственную самооценку, более стремятся педагоги от 1 до 10 лет –44%, тогда как у педагогов от 20 лет и выше этот показатель составил 16%. Им характерно тщательное планирование своей деятельности.

Низкий уровень показали 20% педагогов со стажем от 1 до 10 лет и 16% – со стажем от 20 лет и выше. Эти педагоги не стремятся добиваться каких-либо результатов, им не требуется повышения самооценки.

Результаты по терминальной ценности «духовное удовлетворение», представлены на рис. 11 (в %).

Высокий уровень стремления получать моральное удовлетворение в своей жизни не отмечен ни в одной группе.

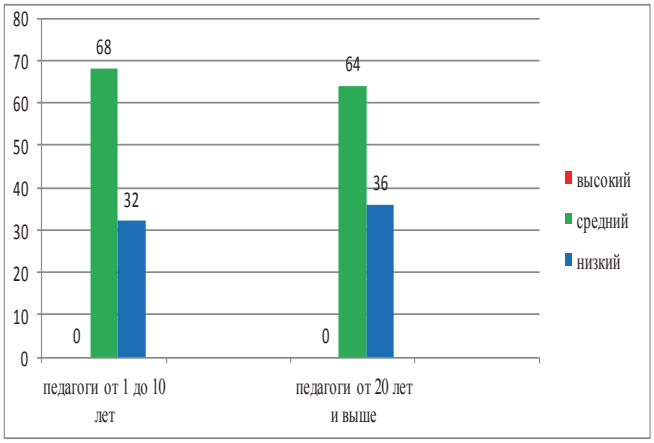



Рис. 11. Результаты дескриптивного анализа значимости ценности «духовное удовлетворение» по методике «Опросник терминальных ценностей» И.Г. Сенина

Низкий уровень наиболее выражен у педагогов от 20 и выше лет – 36%, у педагогов от 1 до 10 лет – 32%. Эти педагоги понимают, что нельзя делать только то, что интересно и приносит внутренне удовлетворение.

Результаты по терминальной ценности «индивидуальность», представлены на рис. 12 (в %).

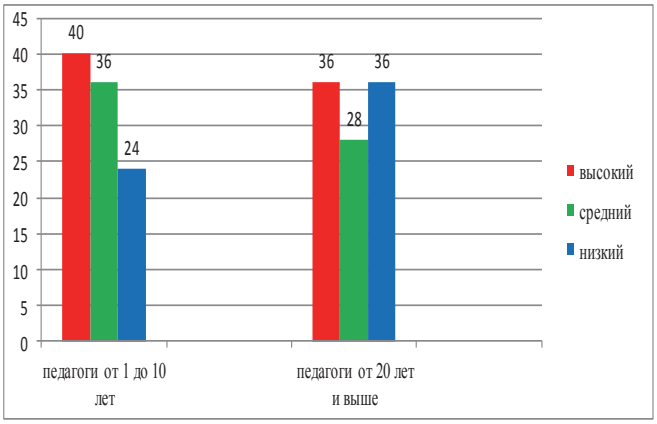



Рис. 12. Результаты дескриптивного анализа значимости ценности «индивидуальность» по методике «Опросник терминальных ценностей» И.Г. Сенина

Как видно на рис. 12, стремление к независимости выявлено у педагогов от 1 до 10 лет – 40%, у педагогов от 20 лет и выше – 36%. Этим педагогам свойственно строить свои жизнь, ориентируясь на свои взгляды, мнения, убеждения.

Низкий уровень по шкале «креативность» выявлен у 24% педагогов со стажем от 1 до 10 лет и 36% педагогов от 20 и выше лет. Эти педагоги поддаются влиянию массовых тенденций, мнению других людей.

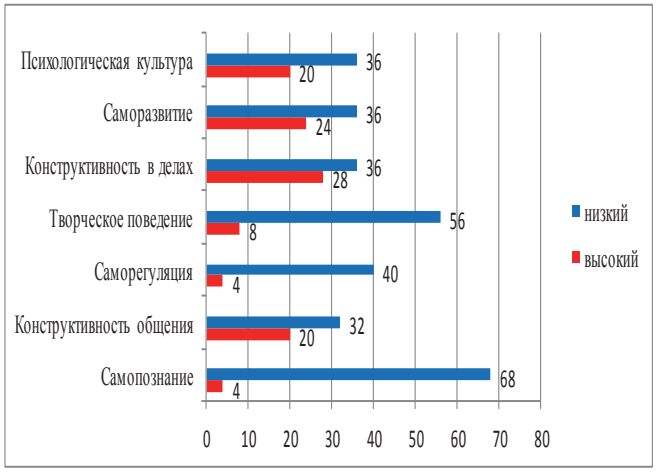



Рис. 13. Результаты дескриптивного анализа по методике «Психологическая культура личности» О.И. Моткова у педагогов от 1 до 10 лет

Результаты изучения степени проявления шести видов культурно-психологического поведения, составляющих психологическую культуру, и общей психологической культуры в целом у педагогов со стажем от 1 до 10 лет по методике «Психологическая культура личности» О.И. Моткова представлены на рис. 13 (в %).

Как видно, у педагогов от 1 до 10 лет выявлены низкие показатели всех видов культурно-психологического поведения, составляющих психологическую культуру, и общая психологическая культура в целом. Наиболее низкий уровень определился по шкалам «самопознание» (68%) и «творческое поведение» (56%). Это означает, что этим педагогам, показавшим такой результат, несвойственно осуществлять самоанализ своих личностных и поведенческих особенностей, в результате которого начинают лучше осознаваться планы, отношения и психологические особенности; проводится адекватная самооценка; они не стремятся к освоению новых дел и придумыванию новых способов выполнения привычной деятельности. Кроме того, у этих педагогов слабо развито конструктивное общение, помогающее продуктивному разрешению личных, деловых и общественных вопросов, умение поддерживать положительный эмоциональный тон, сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях, проявлять гибкость при решении сложных познавательных задач и в общении, распределять свое время, планируя свою деятельность, доводить начатое дело до конца, выполнять деловые обещания, отсутствуют самозадачи по самовоспитанию.

Результаты изучения степени проявления шести видов культурно-психологического поведения, составляющих психологическую культуру, и общей психологической культуры в целом у педагогов со стажем от 20 и выше лет по методике «Психологическая культура личности» О.И. Моткова представлены на рис. 14 (в %).

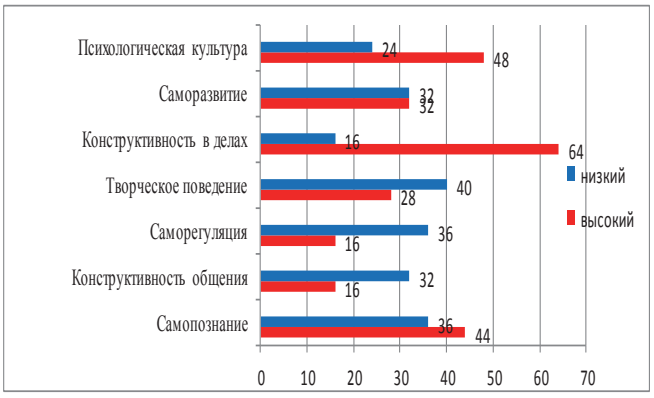



Рис. 14. Результаты дескриптивного анализа по методике «Психологическая культура личности» О.И. Моткова у педагогов от 20 и выше лет

Как видно на рис. 14, у педагогов со стажем от 20 и выше лет выявлены высокие показатели всех видов культурно-психологического поведения, составляющих психологическую культуру, и общая психологическая культура в целом. Наиболее высокий уровень определился по шкале «конструктивность в делах» – 64%, что означает, что этим педагогам свойственно достаточно реалистичное планирование дел, доведение начатого дела до конца, выполнение деловых обещаний, умение распределять время. Кроме того, этим педагогам свойственно проводить самоанализ своих личностных и поведенческих особенностей, в результате которого начинаются лучше осознаваться планы, отношения и психологические особенности и образуется адекватная самооценка; они стремятся к освоению новых дел и придумыванию новых способов выполнения привычной деятельности; конструктивное общение помогает продуктивному разрешению личных, деловых и общественных вопросов; они умеют поддерживать положительный эмоциональный тон; сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях; проявлять гибкость при решении сложных познавательных задач и в общении; распределять свое время; ставят задачи по самовоспитанию личных качеств, улучшающих образ жизни.

Низкий уровень особо выражен у педагогов этой группы по шкале «творческое поведение» – 40%. У них нет стремления к освоению новых дел, придумыванию новых способов выполнения привычной деятельности.

На основании результатов по методике «Психологическая культура личности» О.И. Моткова выявлено, что уровень психологической культуры выше у педагогов со стажем от 20 и выше лет – 48%, у педагогов со стажем от 1 до 10 лет – 20%.

Для оценки достоверности различий выборок по уровню изучаемого признака был проведен сравнительный анализ (критерий Манна-Уитни).

Выявлены высокозначимые различия по шкале «Развитие себя» при $p < 0,01$. Показатели выше в 1-й группе педагогов, что может говорить о том, что педагоги со стажем от 1 до 10 лет более стремятся к самосовершенствованию.

Выявлены различия на уровне статистической тенденции по шкале «Общий уровень рефлексии» при $p > 0,05$. Признак выше в подгруппе педагогов со

стажем от 20 и выше лет, что может говорить о том, что рефлексия для педагогов с большим стажем стала профессиональной чертой.

Обнаружены среднезначимые различия по шкалам «Неумение управлять эмоциями», «Нежелание сближаться» при p > 0,01, признак выше в группе педагогов со стажем от 1 до 10 лет, что может говорить о том, что им трудно сдерживать или дозировать проявления неприятных эмоций, внутренней напряженности, отрицательного отношения к другим людям или событиям. Скрывая и сдерживая проявления своих чувств, они стремятся уклониться от эмоциональных контактов.

Выявлены различия на уровне статистической тенденции по шкале «Неадекватное проявление эмоций» при p > 0,05. Признак выше в группе педагогов со стажем от 20 лет и выше, это может говорить о том, что они, маскируя свои настоящие эмоции, чаще бывают неестественными в их проявлениях.

Обнаружены среднезначимые различия по шкалам «Собственный престиж», «Креативность», «Достижения», «Духовное удовлетворение»: при p > 0,01 признак выше в 1-й группе педагогов, что может говорить о том, что педагоги со стажем от 1 до 10 лет более тщательно планируют свою жизнь, стремятся получить признание, уважение и одобрение, внося различные изменения, и, добившись ощутимых результатов в своей деятельности, повышают самооценку и получают внутреннее удовлетворение.

Обнаружены различия на уровне статистической тенденции по шкалам «Высокое материальное поведение», «Индивидуальность»: при p > 0,05 признак выше в 1-й группе педагогов, что может говорить о том, что педагоги со стажем от 1 до 10 лет чаще стремятся к получению высокого уровня материального благосостояния, менее подвержены влиянию масс, сохраняя свою независимость от других.

Выявлены различия на уровне статистической тенденции по шкалам «Профессиональная жизнь», «Обучение», «Семейная жизнь», «Общественная жизнь», «Увлечения»: при p > 0,05 признак выше в 1-й группе педагогов со стажем от 1 до 10 лет, что может говорить о том, что эти педагоги больше времени и сил отдают работе, семье, своим увлечениям, стараются повышать уровень своего образования, и для них небезразличны проблемы общества.

Выявлены среднезначимые различия по шкалам «Самопознание», «Конструктивность в делах», «Психологическая культура»: при p > 0,01 признак выше во 2-й группе, что может говорить о том, что педагогам со стажем от 20 и выше лет свойственно проводить самоанализ своих личностных и поведенческих особенностей, достаточно реалистичное планирование дел, доведение начатого дела до конца, выполнение деловых обещаний, умение распределять время, поддерживать положительный эмоциональный тон, сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях, проявлять гибкость при решении задач и в общении.

Итак, существуют различия в выраженности компонентов психологической культуры педагогов с различным стажем педагогической деятельности.

Корреляционный анализ проводился по всей выборке для выявления взаимосвязей между компонентами психологической культуры по критерию ранговой корреляции r-Спирмена.

Выявлены положительные взаимосвязи между стажем и шкалами «Общий уровень рефлексивности», то есть чем больше стаж, тем лучше сформированы все виды рефлексии.

Выявлена отрицательная взаимосвязь между стажем и шкалой «Неумение управлять эмоциями»: чем меньше стаж педагогической деятельности, тем хуже педагоги управляют своими эмоциями.

Выявлены положительные взаимосвязи между стажем и шкалами «Неадекватное проявление эмоций», «Нежелание сближаться»: чем больше стаж, тем лучше «маскируются» эмоции при нежелательных контактах.

Выявлены отрицательные взаимосвязи между стажем и шкалами «Собственный престиж», «Высокое материальное положение», «Креативность», «Развитие себя», «Достижения», «Духовные удовлетворения», «Индивидуальность»: чем ниже стаж, тем выше стремление получить признание, уважение, одобрение, внутренне удовольствие и материальное вознаграждение своих действий, умений, изменений, самосовершенствований.

Выявлены отрицательные взаимосвязи между стажем и шкалами «Профессиональная жизнь», «Обучение», «Семейная жизнь», «Общественная жизнь», «Увлечения»: чем выше стаж, тем ниже значимость стремлений в различных сферах жизни.

Выявлены положительные взаимосвязи между стажем и шкалами «Самопознание», «Конструктивность в делах», «Психологическая культура»: чем выше стаж, тем более свойственно проводить самоанализ своих личностных и поведенческих особенностей, строить реалистичные планы, доводить начатого дела до конца, выполнять обещания и распределять свое личное время.

В результате корреляционного анализа подтвердилось предположение о наличии взаимосвязей между структурными компонентами психологической культуры педагога и стажем профессиональной деятельности.

Результаты исследования компонентов психологической культуры педагогов могут быть использованы в дальнейшей работе с ними в рамках развивающих программ, а также могут быть полезны преподавателям вузов, студентам, педагогам системы общего основного и дополнительного образования, слушателям курсов повышения квалификации.

В заключение необходимо отметить тот факт, что важнейшим показателем мастерства, обеспечивающим успех педагогической деятельности, является психологическая культура педагога. И чем выше уровень сформированности компонентов психологической культуры педагогов, тем выше уровень его профессионализма и устойчивости в профессии. Овладение психологической культурой дает возможность педагогу спроектировать педагогическую задачу, осознать в реальном времени психологическую проблему, для решения которой существует определённая система действий. Перспективой дальнейшей работы может стать исследование влияния компонентов психологической культуры на эффективность профессиональной деятельности, а также разработка программы курсов повышения профессионального мастерства педагогов.

Библиографический список


1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Амонашвили Ш.А. *Размышления о гуманной педагогике*. Москва: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1995.
3. Vasyagina N.N., Grigoryan E.N., Kazaeva E.A. Socio-psychological aspects of image of professionally successful and unsuccessful teachers. *Astra Salvensis*. 2018; T. 6: 680 – 693.
4. Белова Н.Ю. Взаимосвязь психологической культуры личности и эффективности педагогической деятельности. *Современные исследования социальных проблем*. 2014; № 11: 76 – 87.
5. Колмогорова Л.С. Становление психологической культуры личности как ориентир современного образования. *Педагог: наука, технология, практика*. 1997; № 2: 63 – 68. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27435409&
6. Семикин В.В. Психологическая культура в структуре личности и деятельности педагога. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2003; Т. 3, № 6: 124 – 132. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12893441
7. Сергеева Т.Б., Ильченко И.А. Взаимосвязь рефлексии и кризисных переживаний у педагогов дошкольной образовательной организации с разным стажем работы. *Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры.* 2019; Т. 25, № 1 (183): 152 – 159. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37105178
8. Kazaeva E.A., Tokareva Yu.A., Vasyagina N.N., Grigoryan E.N. Studying experience of negative emotional states of teachers of various educational levels. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*. 2018: 537 – 543.
9. Шаповалова О.Е. Психологическая культура будущих педагогов. *Высшее образование в России*. 2012; № 3: 97 – 103. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-kultura-buduschih-pedagogov
10. Мотков О.И. Методика «Психологическая культура личности». *Школьный психолог*. 1999; Выпуск 15: 8 – 9. Available at: http://psychology.rsuh.ru/motkov.htm


References


1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. N 273-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Amonashvili Sh.A. *Razmyshleniya o gumannoj pedagogike*. Moskva: Izdatel'skij dom Shalvy Amonashvili, 1995.
3. Vasyagina N.N., Grigoryan E.N., Kazaeva E.A. Socio-psychological aspects of image of professionally successful and unsuccessful teachers. *Astra Salvensis*. 2018; T. 6: 680 – 693.
4. Belova N.Yu. Vzaimosvyaz' psihologicheskoj kul'tury lichnosti i `effektivnosti pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2014; № 11: 76 – 87.
5. Kolmogorova L.S. Stanovlenie psihologicheskoj kul'tury lichnosti kak orientir sovremennogo obrazovaniya. *Pedagog: nauka, tehnologiya, praktika*. 1997; № 2: 63 – 68. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27435409&
6. Semikin V.V. Psihologicheskaya kul'tura v strukture lichnosti i deyatel'nosti pedagoga. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena.* 2003; T. 3, № 6: 124 – 132. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12893441
7. Sergeeva T.B., Il'chenko I.A. Vzaimosvyaz' refleksii i krizisnyh perezhivanij u pedagogov doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii s raznym stazhem raboty. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta.* Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. 2019; T. 25, № 1 (183): 152 – 159. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37105178
8. Kazaeva E.A., Tokareva Yu.A., Vasyagina N.N., Grigoryan E.N. Studying experience of negative emotional states of teachers of various educational levels. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*. 2018: 537 – 543.
9. Shapovalova O.E. Psihologicheskaya kul'tura buduschih pedagogov. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2012; № 3: 97 – 103. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-kultura-buduschih-pedagogov
10. Motkov O.I. Metodika «Psihologicheskaya kul'tura lichnosti». *Shkol'nyj psiholog*. 1999; Vypusk 15: 8 – 9. Available at: http://psychology.rsuh.ru/motkov.htm


*Статья поступила в редакцию 11.11.21*

УДК 37.378.14.014.13 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-118-120

***Larina N.A.**, Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Professor, Department of Theories and Practices of Journalism and Modern Media Communications, Institute of International Law and Economics n.a. A.S. Griboedov (Moscow, Russia), E-mail: larina-n-a@mail.ru*
***Malyutina E.L.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Management and Economics, State Socio-Human Science University (Kolomna, Russia), E-mail: ole-lykoe@mail.ru*

**MANAGEMENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PUBLIC CIVIL AND MUNICIPAL EMPLOYEES DURING THE PANDEMIC PERIOD: EXPERIENCE OF THE N *** REGION.** The article deals with the management of professional development of state civil and municipal employees. Investigating the issues of organizing cooperation and interaction between the university and the executive government body of the N *** region, the authors concentrate on comprehending new approaches to managing the professional development of employees, which are in demand in the complex epidemiological conditions of today. The article focuses on the need to comply with the Sanitary and Epidemiological Requirements for the design, maintenance and organization of the work of educational organizations and other social infrastructure for children and youth in the context of the spread of a new coronavirus infection (COVID-19) (SP 3.1 / 2.4.3598-20) in the course of the process of improving the qualifications of state civil and municipal employees. The authors substantiate the expediency of developing specialized educational programs for state civil and municipal employees, which form students' actual professional competencies in accordance with the new conditions for the implementation of educational activities.

*Key words:* **management, professional development, state and municipal employees, professional competencies, professional development.**

***Н.А. Ларина**, д-р филол. наук, доц., проф., Институт международного права и экономики имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: larina-n-a@mail.ru*
***Е.Л. Малютина,** канд. пед. наук, доц., Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна, E-mail: ole-lykoe@mail.ru*

# УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ: ОПЫТ Н***СКОЙ ОБЛАСТИ

В статье рассматриваются вопросы управления профессиональным развитием государственных гражданских и муниципальных служащих. Исследуя вопросы организации сотрудничества и взаимодействия вуза и органа исполнительной государственной власти Н***ской области, авторы концентрируют внимание на осмыслении новых подходов к управлению профессиональным развитием служащих, востребованных в сложных эпидемиологических условиях сегодняшнего дня. В статье подчеркивается необходимость соблюдения санитарно-эпидемиологических требований к устройству, содержанию и организации работы образовательных организаций и других объектов социальной инфраструктуры для детей и молодежи в условиях распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19) (СП 3.1/2.4.3598-20) в ходе осуществления процесса повышения квалификации государственных гражданских и муниципальных служащих. Авторы обосновывают целесообразность разработки специализированных образовательных программ для государственных гражданских и муниципальных служащих, формирующих у обучающихся актуальные профессиональные компетенции в соответствии с новыми условиями реализации образовательной деятельности.

*Ключевые слова:* **управление, профессиональное развитие, государственные и муниципальные служащие, профессиональные компетенции, повышение квалификации.**

Управление профессиональным развитием персонала привлекало и продолжает привлекать пристальное внимание и ученых-методистов, и современных управленцев-практиков. Причина, как справедливо отмечает Чаадаева В.В., очевидна: «… возрастающие требования к качеству человеческих ресурсов … диктуют настоятельную необходимость разработки и использования современного подхода к управлению развитием человеческих ресурсов» [1]. Все вышесказанное и определяет актуальность нашей работы.

Цель исследования: наметить пути управления профессиональным развитием государственных и муниципальных служащих в условиях ограничений, вызванных распространением новой коронавирусной инфекции.

Задачи исследования:

– определить параметры взаимодействия органа государственной власти и образовательного учреждения в контексте управления развитием государственных и муниципальных служащих;

– разработать комплекс дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации) для государственных и муниципальных служащих.

Научная новизна. Пандемия коронавируса заставила взглянуть на данную проблему под новым углом зрения, потребовала поиска новых путей и методов решения задач профессионального развития кадров организации.

Теоретическая значимость работы заключается в обобщении и систематизации материалов по теме исследования. Практическая значимость определяется возможностью применения результатов исследования в практической деятельности органов государственной власти и местного самоуправления, связанной с профессиональным развитием государственных и муниципальных служащих.

Несмотря на, казалось бы, активную разработку вопросов, связанных с профессиональным развитием, до сих пор остается много спорных моментов, требующих уточнений. «Изучить потребности в профессиональном развитии работника при развитии динамики внешней среды, использовании цифровых технологий, … освоения новых инновационных проектов и стартапов», – расставляет акценты С.Ш. Мурадова [2].

Определимся с сущностью понятий. В научной и учебной литературе встречаются разнообразные трактовки понятия «развитие персонала» [3]. Мы в своей работе опираемся на определение, приведенное в энциклопедическом словаре «Управление организацией» под редакцией А.Г. Поршнева, А.Я. Кибанова, В.Н. Гунина, и под «развитием персонала» понимаем «совокупность организационно-экономических мероприятий службы управления персоналом организации в области обучения персонала, его переподготовки и повышения квалификации» [4, с. 545].

Очевидно, что охватить все вопросы, связанные с обучением, переподготовкой и повышением квалификации персонала организации, не представляется возможным. Предметом нашего исследования стала сфера повышения квалификации государственных гражданских и муниципальных служащих. Повышение квалификации кадров – «обучение кадров с целью усовершенствования знаний, умений, навыков и способов общения в связи с ростом требований к профессии или повышением в должности» [5, с. 411].

Специфической особенностью прошлого и нынешнего учебных годов стали тяжелейшие санитарно-эпидемиологические условия. В этой связи учебные помещения, в которых проводятся занятия, должны соответствовать санитарным нормам с рассадкой по количеству человек согласно нормам техники безопасности. Соблюдение санитарно-эпидемиологических требований к устройству, содержанию и организации работы образовательных организаций и других объектов социальной инфраструктуры для детей и молодежи в условиях распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19) (СП 3.1/2.4.3598-20) [6] в ходе осуществления процесса повышения квалификации государственных гражданских и муниципальных служащих представляется обязательным условием, демонстрирующим ответственный подход к организации процесса обучения слушателей. Проведение занятий в очной форме, но с использованием возможностей электронных образовательных технологий, позволяющих осуществлять обучение дистанционно (онлайн-вебинары с использованием дистанционных платформ «Мираполис», «Zoom»), видится оптимальным решением в данный непростой период.

В основе сотрудничества органа исполнительной государственной власти, осуществляющего полномочия (функции) по вопросам государственной гражданской службы и обеспечения регулирования отношений, связанных с замещением государственных должностей, кадровой политикой, совершенствованием системы государственного управления и образовательной организации, лежит осознанная необходимость непрерывного образования в контексте актуализации, качественного изменения наличествующих и приобретения новых профессио-

нальных компетенций в рамках имеющейся квалификации. Управление процессом повышения квалификации государственных гражданских и муниципальных служащих определяется задачами, продиктованными повесткой сегодняшнего дня.

В этой связи авторами был разработан и впоследствии реализован ряд дополнительных профессиональных программ повышения квалификации объемом от 16 до 18 часов. С нашей точки зрения, небольшой объем образовательной программы позволяет слушателям сделать осознанный выбор, подобрав для освоения набор программ, формирующих актуальные профессиональные компетенции, а блочно-модульный характер обучения позволяет достаточно просто перерабатывать и обновлять учебный материал.

Отметим, что дополнительная профессиональная программа (программа повышения квалификации) составляется на основании требований Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [7]; Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 01.07.2013 г. № 499 [8], и преемственности по отношению к государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования: приказ № 1016 от 13.08.2020 г. «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.04 Государственное и муниципальное управление» [9], приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12.08.2020 г. № 954 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика» [10] и приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 17.11.2020 г. № 1427 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 10.03.01 Информационная безопасность» [11].

Рассмотрим данные программы подробнее.

Целью дополнительной образовательной программы «Основы цифрового муниципального управления» объемом 18 академических часов стало развитие у муниципальных служащих компетенций в области инновационных технологий цифровой экономики с практикой применения концепции и технологий «Бережливое правительство» в деятельности органов местного самоуправления.

В программу включен ряд разделов: «Введение в государственное и муниципальное управление»; «Организационно-правовая форма»; «Цифровая трансформация управления и бизнеса»; «Цифровые сервисы управления государством как цифровой платформой»; «Правовые основы цифровизации государства, национальные проекты». Технология blokchain и цифровые финансовые активы, освоение которых способствует формированию новой профессиональной компетенции – ОПК-4. Поясним, что ОПК-4, согласно приказу Минобрнауки РФ от 13.08.2020 № 1016 «Об утверждении ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.04 Государственное и муниципальное управление)», предполагает способность к использованию в профессиональной деятельности информационно-коммуникационных технологий, государственных и муниципальных информационных систем и применению технологий электронного правительства.

В результате освоения программы слушатели приобретают практические навыки в области формирования ключевых компетенций муниципальных работников; освоение навыка применения концепции и технологий «Бережливое правительство», «Бережливое производство» в деятельности органов местного самоуправления с использованием нормативно-правовых актов; приобретение слушателями уверенных практических навыков осуществления сбора, анализа и обработки данных, необходимых для решения экономических задач.

Целевой аудиторией дополнительной профессиональной программы «Развитие института оценки регулирующего воздействия в сфере муниципального управления» являются муниципальные служащие, имеющие среднее профессиональное и (или) высшее профессиональное образование и занимающиеся вопросами оценки регулирующего воздействия в сфере муниципального управления. Объем программы – 16 академических часов. Как и предыдущая, данная программа составлена на основании требований ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.04 Государственное и муниципальное управление. Целью освоения программы «Развитие института оценки регулирующего воздействия в сфере муниципального управления» является повышение эффективности профессиональной служебной деятельности лиц, занимающихся вопросами социально-экономического развития муниципальных районов и городских округов области, являющихся разработчиками проектов муниципальных актов.

Формируемая в процессе изучения ряда учебных дисциплин («Оценка регулирующего воздействия (ОРВ) в системе институтов нормотворчества в России и за рубежом»; «Нормативная и методическая база, порядок проведения процедуры»; «Структура процедуры ОРВ и основные этапы оценки в ходе разработки проекта нового регулирования»; «Ретроспективная оценка»; «Публичные консультации») ОПК-3 позволяет слушателям получить практические навыки в области оценки регулирующего воздействия, его структуры и процедур, а также приобрести уверенные навыки проведения процедур публичных консультаций на портале www.regulation.gov.ru.

Дополнительные образовательные программы «Принципы и приемы участия органов исполнительной государственной власти/органов местного самоуправления в социальных сетях» и «Визуализация данных; дизайн инфографики» объемом 16 часов адресованы государственным гражданским и муниципальным служащим**,** имеющим среднее профессиональное и (или) высшее профессиональное образование.

Развитие профессиональных компетенций государственных гражданских и муниципальных служащих в сфере взаимодействия органов государственной власти и органов местного самоуправления в социальных сетях – цель программы «Принципы и приемы участия органов исполнительной государственной власти/органов местного самоуправления в социальных сетях». Овладение материалом соответствующих разделов: «Создание интерактивного раздела на интернет-сайте по исполнению основной деятельности»; «Подбор и публикация материалов, имеющих отношение к службам, которые представляет орган исполнительной государственной власти или орган местного самоуправления»; «Организация онлайн-трансляций выступлений руководителей органов исполнительной государственной власти/органов местного самоуправления, организаций»; «Получение информации (в том числе – обнаружение ресурсов) от других членов социальной сети»; «Верификация идей через участие во взаимодействиях в социальной сети»; «Социальная выгода от контактов в социальной сети», способствует формированию ОПК-7 (ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.04 Государственное и муниципальное управление) – способности осуществлять внутриорганизационные и межведомственные коммуникации, обеспечивать взаимодействие органов власти с гражданами, коммерческими организациями, институтами гражданского общества, средствами массовой информации.

В результате освоения данной программы работники сферы государственного/муниципального управления получают практические навыки в области новых коммуникационных технологий.

Дополнительная образовательная программа «Визуализация данных; дизайн инфографики» адресована государственным гражданским и муниципальным служащим, ответственным за организацию визуализации данных и дизайн инфографики, и направлена на развитие профессиональных компетенций государственных гражданских и муниципальных служащих в сфере визуализации данных. Учебный план программы включает следующие темы: «Инфографика: сущность понятия»; «Типы графиков и диаграмм»; «Введение в базовые принципы графического дизайна»; «Программы/приложения для создания инфографики»; «Шаблоны инфографики».

В итоге освоения программы слушатели приобретают практические навыки в области визуализации данных и дизайна инфографики. Таким образом, формируется ОПК-7 – способность осуществлять внутриорганизационные и межведомственные коммуникации, обеспечивать взаимодействие органов власти с гражданами, коммерческими организациями, институтами гражданского общества, средствами массовой информации.

Программа направлена на овладение слушателями практическими навыками в области использования цифровых технологий в конкретной практической деятельности. Слушатели осваивают приемы и способы по использованию инфокоммуникационной инфраструктуры при обработке информации и решении проблем муниципального управления и приобретают ОПК-5, т.е. способность использовать современные информационные технологии и программные средства при решении профессиональных задач (см. приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12.08.2020 г. № 954 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика»). Разработана дополнительная образовательная программа «Цифровая экономика в отраслях экономики» (18 академических часов).

Последовательно осваивая соответствующие разделы программы: «Организационно-правовые основы цифровой экономики»; «Национальная программа “Цифровая экономика”»; «Цифровая трансформация»; «Управление, основанное на данных»; «Процессное управление»; «Государственно-частное партнерство в сфере цифровой экономики»; «Управление изменениями»; «Обзор трендов на рынках, вызовы и возможности, которые несет в себе цифровизация», слушатели достигают поставленной цели – повысить эффективность профессиональной служебной деятельности.

Дополнительная профессиональная программа «Обеспечение информационной безопасности в работе органов местного самоуправления при применении цифровых технологий и использовании интернет-сервисов» объемом 18 академических часов ставит целью развитие профессиональных компетенций муниципальных служащих, ответственных за обеспечение информационной безопасности. Освоение соответствующих разделов данной программы: «Цифровые технологии и информационная безопасность»; «Организационно-правовые и методические основы обеспечения технической защиты информации в Российской Федерации»; «Порядок создания, развития, ввода в эксплуатацию, эксплуатации и вывода из эксплуатации государственных информационных систем (ГИС)»; «Организационно-технические и правовые основы использования электронного документооборота в информационных системах»; «Политика безопасности при использовании интернет-сервисов», позволяет слушателям приобрести необходимые компетенции – ОПК-2 и ОПК-6.

Поясним, что согласно приказу Министерства науки и высшего образования РФ от 17.11.2020 № 1427 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 10.03.01 Информационная безопасность», овладение компетенцией ОПК-2 означает способность применять информационно-коммуникационные технологии, программные средства системного и прикладного назначения, в том числе отечественного производства, для решения задач профессиональной деятельности, а ОПК-6 – способность организовать защиту информации ограниченного доступа в соответствии с нормативными правовыми актами, нормативными и методическими документами Федеральной службы безопасности Российской Федерации, Федеральной службы по техническому и экспортному контролю.

Таким образом, в результате освоения программы слушатели – работники сферы муниципального управления – получают практические навыки в области информационной безопасности при применении цифровых технологий в конкретной практической деятельности; осваивают приемы и способы обеспечения технической защиты информации при решении задач муниципального управления.

При осуществлении занятий учебный процесс организуется в соответствии с требованиями Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [6]. Реализация данных учебных программ включает теоретическое обучение, практикумы, семинары, а также промежуточный контроль знаний и итоговую аттестацию, практические кейсы и задания.

Занятия лекционного типа составляют 30% от аудиторных занятий, практические/семинарские занятия – 70% от всего объема аудиторных занятий: процесс обучения строится так, чтобы слушатели наряду с изучением вопросов теории имели и практическую возможность апробации полученных знаний.

В результате освоения каждой дополнительной профессиональной программы повышения квалификации у слушателей формируются (как мы уже отметили выше) соответствующие компетенции. Уровень прироста профессиональных компетенций каждого слушателя оценивается посредством различных форм контроля (защита итоговой аттестационной работы, экзамен/зачет в форме тестирования).

В заключение отметим, что цель работы – определить пути управления профессиональным развитием государственных и муниципальных служащих в условиях ограничений, вызванных распространением новой коронавирусной инфекции – достигнута. Поставленные в работе задачи – решены.

Тесное взаимодействие органа государственной власти и образовательного учреждения позволяет эффективно управлять профессиональным развитием государственных и муниципальных служащих.

Значимой частью профессионального развития государственных и муниципальных служащих является система повышения квалификации кадров государственной гражданской службы и местного самоуправления посредством освоения дополнительных образовательных программ, представляющих собой уникальный авторский комплекс.

Полагаем, что квалифицированное управление развитием государственных гражданских и муниципальных служащих позволит оптимизировать процесс формирования актуальных профессиональных компетенций, востребованных в инновационно ориентированной профессиональной среде.

Думается, что возможность реализации разработанных программ повышения квалификации государственных гражданских и муниципальных служащих в онлайн-формате делает их исключительно востребованными в непростой эпидемиологической обстановке.

Библиографический список


1. Чаадаева В.В. Управление развитием человеческих ресурсов в условиях информационной экономики. *Инновационные процессы и корпоративное управление*: IV Международная научно-практическая конференция. Минск, 2012. Available at: https://www.sbmt.bsu.by/Data_RUS/ContBlocks/01116/Chaadaeva.pdf
2. Мурадова С.Ш., Федосеева Л.В. Человеческий потенциал как фактор модернизации промышленного комплекса региона. *Вестник Алтайской академии экономики и права*. 2020; № 11-3: 519 – 524. Available at: https://vaael.ru/ru/article/view?id=1457
3. Каракулин А.Ю. Систематизация представлений о дефинициях развития персонала: классификация по десяти признакам. *Вестник ВГУ*. Серия: Экономика и управление. 2014; № 3: 79 – 84.
4. Поршнев А.Г. *Управление организацией*: энциклопедический словарь. Под редакцией А.Г. Поршнева, А.Я. Кибанова, В.Н. Гунина. Москва: ИНФРА-М, 2001.
5. *Управление персоналом*: учебник. Москва: Инфра-М, 2005.
6. СП 3.1/2.4 3598-20. *Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации работы образовательных организаций и других объектов социальной инфраструктуры для детей и молодежи в условиях распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19):* утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 30.06.2020 № 16. Официальный интернет-портал правовой информации. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007030021?index=2&rangeSize=1
7. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ 31 декабря 2012 г. *Российская газета – Федеральный выпуск*. 2012; № 303 (5976). Available at: https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html
8. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 1 июля 2013 г. N 499 г. *Российская газета – Федеральный выпуск*. 2013; № 190 (6166). Available at: /https://rg.ru/2013/08/28/minobr-dok.html
9. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.04 Государственное и муниципальное управление. Приказ № 1016 от 13.08.2020. *Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования*. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380304_B_3_31082020.pdf
10. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01. Экономика Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12.08.2020 № 954. *Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования*. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380301_B_3_31082020.pdf
11. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 10.03.01 Информационная безопасность. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 17.11.2020 № 1427. *Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования.* Available at: /http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/100301_B_3_19022021.pdf


References


1. Chaadaeva V.V. Upravlenie razvitiem chelovecheskih resursov v usloviyah informacionnoj `ekonomiki. *Innovacionnye processy i korporativnoe upravlenie*: IV Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Minsk, 2012. Available at: https://www.sbmt.bsu.by/Data_RUS/ContBlocks/01116/Chaadaeva.pdf
2. Muradova S.Sh., Fedoseeva L.V. Chelovecheskij potencial kak faktor modernizacii promyshlennogo kompleksa regiona. *Vestnik Altajskoj akademii `ekonomiki i prava*. 2020; № 11-3: 519 – 524. Available at: https://vaael.ru/ru/article/view?id=1457
3. Karakulin A.Yu. Sistematizaciya predstavlenij o definiciyah razvitiya personala: klassifikaciya po desyati priznakam. *Vestnik VGU*. Seriya: `Ekonomika i upravlenie. 2014; № 3: 79 – 84.
4. Porshnev A.G. *Upravlenie organizaciej*: `enciklopedicheskij slovar'. Pod redakciej A.G. Porshneva, A.Ya. Kibanova, V.N. Gunina. Moskva: INFRA-M, 2001.
5. *Upravlenie personalom*: uchebnik. Moskva: Infra-M, 2005.
6. SP 3.1/2.4 3598-20. *Sanitarno-`epidemiologicheskie trebovaniya k ustrojstvu, soderzhaniyu i organizacii raboty obrazovatel'nyh organizacij i drugih ob`ektov social'noj infrastruktury dlya detej i molodezhi v usloviyah rasprostraneniya novoj koronavirusnoj infekcii (COVID-19):* utverzhdeny postanovleniem Glavnogo gosudarstvennogo sanitarnogo vracha RF ot 30.06.2020 № 16. Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007030021?index=2&rangeSize=1
7. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 g. № 273-FZ 31 dekabrya 2012 g. -Rossijskaya gazeta Federal'nyj vypusk. 2012; № 303 (5976). Available at: https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html
8. Ob utverzhdenii Poryadka organizacii i osuschestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po dopolnitel'nym professional'nym programmam. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii (Minobrnauki Rossii) ot 1 iyulya 2013 g. N 499 g. -Rossijskaya gazeta Federal'nyj vypusk. 2013; № 190 (6166). Available at: /https://rg.ru/2013/08/28/minobr-dok.html
9. Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 38.03.04 Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Prikaz № 1016 ot 13.08.2020. *Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya*. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380304_B_3_31082020.pdf
10. Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 38.03.01. `Ekonomika Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF ot 12.08.2020 № 954. *Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya*. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380301_B_3_31082020.pdf
11. Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 10.03.01 Informacionnaya bezopasnost'. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF ot 17.11.2020 № 1427. *Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya.* Available at: /http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/100301_B_3_19022021.pdf


*Статья поступила в редакцию 14.11.21*

УДК 378.046.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-121-123

***Osmaeva E.I.,*** *senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: s-rakhmat@list.ru*

**FASILITATIVE FUNCTION OF THE TEACHER IN INCREASING THE PRODUCTIVITY OF THE COLLECTIVE RESEARCH ACTIVITY OF FUTURE BACHELORS.** The article discusses a topical issue related to the need to improve the pedagogical functions of higher education teachers. The necessity of increasing the facilitation of the educational process and research activities is substantiated. The effectiveness of collective research activity of students is demonstrated. The aim of the study is to describe the content of the facilitative function of a teacher and determine the means of its development to increase the productivity of the collective research activity of future bachelors; the tasks included in it are specified. A review of scientific research aimed at uncovering the possibilities of facilitation in higher education is carried out. The conclusion is made about the importance of the facilitative function of the teacher in increasing the productivity of the collective research activity of future bachelors. Scientific novelty is expressed in the description of the content of this function, knowledge and skills required for its implementation. The necessity of development of teachers' readiness for its implementation (in knowledge, motivational, implementation components) is substantiated. The described content and structure of training for teachers aimed at solving this problem is of theoretical value. Features of the implementation of training in the advanced training of university teachers are shown. The research demonstrates positive changes in the professionalism of teachers, what indicates the practical value of the proposed solution. The prospects for further work have been identified, expressed in the development of the second training module.

*Key words:* **facilitative function, teacher, collective research activity, future bachelors, training, teamwork.**

***Э.И. Осмаева****, ст. преп., Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова, г. Грозный, E-mail: s-rakhmat@list.ru*

# ФАСИЛИТАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПОВЫШЕНИИ ПРОДУКТИВНОСТИ КОЛЛЕКТИВНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ

В статье рассматривается актуальный вопрос, связанный с необходимостью совершенствования педагогических функций преподавателей высшей школы. Обосновывается необходимость повышения фасилитации учебного процесса и исследовательской деятельности. Демонстрируется эффективность коллективной исследовательской деятельности студентов. Ставится цель исследования, связанная с описанием содержания фасилитативной функции преподавателя и определением средств ее развития для повышения продуктивности коллективной исследовательской деятельности будущих бакалавров, уточняются входящие в нее задачи.

Проводится обзор научных исследований, направленных на раскрытие возможностей фасилитации в высшем образовании. Делается вывод о важности фасилитативной функции преподавателя в повышении продуктивности коллективной исследовательской деятельности будущих бакалавров. Научная новизна выражена в описании содержания данной функции, требуемых для ее осуществления знаний и умений. Обосновывается необходимость развития готовности преподавателей к ее реализации (в знаниевом, мотивационном, реализационном компонентах). Теоретическую ценность представляет описанное содержание и структура тренинга для преподавателей, направленного на решение указанной задачи. Показаны особенности реализации тренинга в повышении квалификации преподавателей университета. Продемонстрированы положительные изменения в профессионализме педагогов, что указывает на практическую ценность предложенного решения. Определены перспективы дальнейшей работы, выраженные в разработке второго модуля тренинга.

*Ключевые слова:* **фасилитативная функция, преподаватель, коллективная исследовательская деятельность, будущие бакалавры, тренинг, командная работа.**

Современный процесс обучения в вузе значительно трансформировался: активно стали применяться цифровые технологии, акцент делается на формировании универсальных компетенций студентов при их профессиональной подготовке, повышаются требования к исследовательским продуктам студентов и преподавателей. Все это приводит к необходимости пересмотра функций преподавателя в образовательном процессе. Использование цифровых средств обучения, связанных с актуальностью дистанционного обучения в условиях пандемии, ставит преподавателя перед новыми вызовами. Ему необходимо не только качественно вести лекции в онлайн-формате, но и добиваться их посещаемости студентами, отслеживать выполнение практической работы при дистанционном взаимодействии, обеспечивать сдачу зачетов и экзаменов, защиту курсовых и выпускных работ. Эти аспекты определяют актуальность исследования.

Установка ФГОС ВО на формирование универсальных компетенций у будущих бакалавров требует при этом обеспечения всестороннего развития личности студента: его системного мышления, экономической культуры, умений работать в команде и пр. Это важное изменение детерминирует целесообразность в использовании новых подходов к педагогической коммуникации преподавателя, обогащении его профессиональных средств действенными решениями, необходимыми функциями. Также повышаются требования к исследовательским продуктам студентов и преподавателей. Это выражено в совершенствовании программ оценки оригинальности текстов публикаций, установки общества на социальную значимость, решение глобальных проблем в исследовательских работах молодых и опытных исследователей. Все вышеуказанное дает преподавателю вуза новую роль не транслятора знаний, а фасилитатора учебного процесса. Это утверждение, прежде всего, актуально для организации исследовательской деятельности будущих бакалавров.

Соответственно, цель исследования заключается в описании содержания фасилитативной функции преподавателя и определении средств ее развития для повышения продуктивности коллективной исследовательской деятельности будущих бакалавров. В качестве задач стоит указать такие, как: а) утонение понятия «фасилитативная функция»; б) описание тренинга по развитию данной функции; в) оценка эффективности предложенных средств.

Исследовательская деятельность сегодня играет немаловажную роль в профессиональной подготовке студентов. Она развивает системное и критическое мышление, способности к преодолению трудностей, культуру работы в команде. Последнее утверждение относится в первую очередь к коллективной исследовательской деятельности. По словам Г.Г. Левкина, коллективные формы исследований наиболее эффективны. В такие коллективы могут входить преподаватели и студенты, выстраивающие партнерские формы взаимоотношений. Уместно создавать неформальные научные малые группы, состав которых может меняться [1]. М.В. Антонова и Т.И. Шукшина с коллегами пишут о научных кафедральных объединениях университета, в которых студенты совместно с преподавателями осуществляют коллективные исследования. Подчеркивается роль кейс-технологий в организации исследований, их важность для развития аналитических умений студентов, успешности участия в научных конкурсах [2]. Н.Н. Погребняк говорит о важности подготовки современного исследователя, способного самостоятельно решать различные проблемы. Автор утверждает об эффективности внеучебных форм коллективной исследовательской деятельности, таких как «научные школы, коллективы молодых исследователей, студенческие рационализаторские и конструкторские бюро, производственно-экономические бюро» [3, с. 94]. Стоит подчеркнуть, что научные школы разрабатывают стратегии, направленные на объединение науки и практики, популяризацию научных знаний с целью совершенствования образовательных процессов [4]. Итак, вполне очевидно, что в XXI веке исследования переходят на новый формат, создаются коллективы единомышленников из числа начинающих исследователей (студентов) и опытных ученых (преподавателей), разрабатываются совместные исследовательские проекты, организуется взаимовыгодное сотрудничество в научной деятельности, повышающее качество исследовательских работ, совершенствующее множество компетенций студентов и преподавателей.

Как ранее отмечалось, функции преподавателя сегодня расширяются, уточняются и становятся более многогранными, психологичными. Это необходимо для решения сложных исследовательских задач, повышения качества коллективной исследовательской деятельности будущих бакалавров. Наша авторская позиция заключается в том, что необходимо целесообразно выделять фасилитативную функцию преподавателя, которая предполагает выстраивание партнерских отношений со студентами, способствует росту их мотивации к исследовательской деятельности, совершенствованию коммуникации в исследовательских коллективах.

Об эффектах фасилитации в высшей школе сегодня ученые говорят все чаще. С.Я. Ромашина, А.А. Майер пишут о новом направлении – фасилитативной педагогике в высшем образовании. Исследователи утверждают, что преподаватель в такой роли выступает как «антропотехник, работающий с сознанием

другого» [5, с. 46]. Указываются функции преподавателя-фасилитатора: обеспечение психологического настроя, стимулирование учебной мотивации, развитие у студентов самостоятельности при непрерывном саморазвитии преподавателя [5]. Н.И. Дунаева, Н.Е. Серебровская говорят об использовании адаптивных моделей в обучении студентов как условий повышения эффективности университетского образования. Они рассматривают фасилитативный подход, в котором преподаватель обеспечивает создание ситуации безопасности и комфорта. Среди его преимуществ называются следующие: учебная деятельность протекает естественно в таком формате взаимоотношений, повышается уровень доверия и открытости, инициируется творческая составляющая обучения, повышается успех и достижения студентов [6]. Т.А. Филь исследует в этой связи развитие готовности преподавателя высшей школы к реализации функции фасилитации. Такая готовность обеспечивается интеграцией различных сторон личности преподавателя, включает в себя рефлексию, эмпатию, сензитивность, креативность, гибкость, активность, лидерские качества и пр. [7, с. 103]. Исходя из выводов ученых, стоит согласиться с высокой эффективностью фасилитации в повышении уровня комфорта и доверия в группе, что важно для организации коллективной исследовательской деятельности.

Методологическую основу исследования составляют положения педагогической теории А.С. Макаренко, согласно которой большую роль в развитии личности играет коллективная работа [8]. Именно в коллективах за счет педагогически корректируемого общения (гуманного, поддерживающего) наиболее успешно происходит совершенствование всех сторон личности, в том числе ценностной, влияющей на отношение к исследовательской деятельности и саморазвитие.

Мы соглашаемся с мнениями авторов статей о многомерности фасилитативной функций преподавателя. Для того чтобы она не номинально, а реально способствовала повышению продуктивности коллективной исследовательской деятельности будущих бакалавров, важно выделить в ней ряд умений и знаний преподавателя, а также описать само содержание понятия.

Фасилитативная функция преподавателя понимается нами как деятельность по созданию благоприятной среды, инициирующая конструктивные отношения в коллективе и способствующая повышению интеллектуальной активности студентов, командной работы, творческой деятельности и успешности научных исследований. Она содержит в себе определенные знания, а также умения.

Знания внутри данной функции включают в себя знания психологических основ коммуникации, способов создания позитивного настроя, возрастных особенностей юношеского возраста, принципов работы в команде, технологий развития креативного мышления, приемов повышения учебной и исследовательской мотивации студентов, способов активизации самостоятельной деятельности обучающихся.

Умения включают в себя способность создать благоприятный климат в группе, обеспечить комфортную, но при этом развивающую среду, конструктивно критиковать, использовать разные тактики педагогической поддержки, адекватно реагировать на ошибки, способствовать студентам в выборе наиболее предпочтительных для себя ролей в исследовательской команде, применять технологии повышения интеллектуальной продуктивности, в том числе креативности, инициировать процессы самоорганизации и саморазвития студентов.

Соответственно данная функция должна предполагать определенную готовность преподавателя к ее реализации. Такая готовность помимо указанных выше знаний и умений включает в себя и мотивационный компонент. Мотивация должна проявляться в следующих стремлениях, желаниях, потребностях преподавателя вуза. Во-первых, это стремление к непрерывному всестороннему саморазвитию личности преподавателя, которая включает не только обновление знаний в рамках читаемых дисциплин, но и освоение новых цифровых инструментов, психологических знаний, педагогических технологий. Во-вторых, это потребность в осуществлении обмена знаниями с в различных формах, в том числе и дистанционных [9]. Такая мотивация предполагает обмен знаниями с коллегами, учеными, студентами, работодателями, чтобы быть в курсе актуальных событий, новых запросов к профессиональным компетенциям будущих бакалавров, создающихся исследовательских коллективов, научных мероприятий (конференций, конкурсов, выставок и пр.). В-третьих, это мотивация на сохранение профессионального здоровья. Вполне очевидно, что фасилитативная функция требует особых эмоциональных затрат, активного преобразования образовательной среды в инновационную, развивающую, креативную. Также фасилитативная функция предполагает определенное погружение во внутренний мир личности студентов, который может быть неоднозначным и противоречивым. Соответственно преподавателю важно быть мотивированным на применение различных способов сохранения своего психосоматического здоровья [10].

Итак, готовность преподавателя к фасилитативной функции включает в себя знаниевый, мотивационной и реализационный компоненты. При высоком или среднем уровне ее развития он (компонент) может способствовать повышению продуктивности коллективной исследовательской деятельности будущих бакалавров.

Для развития данной функции у преподавателей вузов мы считаем необходимым включить в программу повышения их квалификации тренинг. Данный тренинг уместно реализовать через серию из трех занятий, содержащих освоение особенностей процесса фасилитации и использования совершенствования профессионального мастерства преподавателей. Тренинг включает в себя изучение содержания процесса фасилитации, особенностей его применения на лекционных и практических занятий при руководстве исследовательской деятельностью, учебной и внеучебной работой студентов. В него входят темы по освоению способов успешной коммуникации и организации командной работы, цифровых средств исследовательской работы.

Каждое занятие имеет определенную структуру: приветствие, ритуал настройки на работу, основные вопросы и заключение (рефлексия, домашние задания, ритуал прощания). Частота проведения такого тренинга может варьироваться от одного раза в неделю до одного раза в месяц (не реже). Продолжительность занятия – от трех до пяти академических часов (в зависимости от количества слушателей). Домашнее задание предполагает отработку полученных навыков в работе со студентами, заполнение дневника наблюдений за активностью студентов, их эмоциональным состоянием, мотивацией к исследовательской работе, готовностью работать в коллективе. Содержание занятий представлено в табл. 1.

При необходимости каждое занятие может быть разделено на несколько занятий (меньших по продолжительности, но больших по количеству). Соответственно, частота их проведения и срок общей реализации будут варьироваться. В его проведении должны участвовать преподаватели с высшим психологическим образованием, имеющие опыт проведения тренингов и профессиональной подготовки студентов.

Данный тренинг был реализован в ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» в повышении квалификации преподавателей вуза. В обучении приняли участие 26 преподавателей, читающих различные учебные дисциплины. Первоначально была проведена стартовая диагностика уровня готовности к реализации фасилитационной функции. У 7,7% преподавателей был выявлен уровень ниже среднего, у 69,2% – средний уровень и у 23,1% – высокий уровень готовности к реализации данной функции. После прохождения тренинга ситуация изменилась. У 61,5% преподавателей был выявлен средний уровень, у 38,5% – высокий уровень готовности к реализации фасилитационной

Таблица 1

Содержание тренинга по развитию готовности к реализации фасилитативной функции при работе с будущими бакалаврами

| Занятие 1 | Занятие 2 | Занятие 3 |
|---|---|---|
| Основы фасилитации (понятие, характеристика, принципы). Целесообразность развития данной функции в соответствии с ФГОС ВО 3+ | Психологический портрет современного студента (клиповость мышления, независимость суждений, эгоцентричность и пр.) | Управление конфликтами: особенности профилактики урегулирования конфликтных ситуаций в исследовательских командах |
| Риски и возможности фасилитации в работе со студентами (SWOT-анализ по изучению сильных и слабых сторон реализации такой функции, ее возможностей и угроз) | Приемы успешной коммуникации (вербальное и невербальное общение, особенности активного слушания), приемы убедительной коммуникации, успешного публичного выступления | Дистанционный характер взаимодействия со студентами. Способы удержания активного внимания и повышения интереса к исследовательской работе. Особенности обмена знаниями в онлайн- и офлайн-коммуникации |
| Правила формирования исследовательской команды (стадии развития команды, распределение ролей ее членов, управление деятельностью на разных этапах) | Способы педагогической поддержки, варианты конструктивной и деструктивной критики. Комплимент как средство формирования уверенного поведения студентов | Цифровая среда как источник информации для исследований. Особенности научных сообществ, электронное сотрудничество, цифровой этикет |
| Технология тимбилдинга (различные технологии сплочения исследовательской команды) | Методы стимулирования исследовательского процесса (мозговой штурм, ромашка Блюма, шесть шляп Э. Боно и пр.). | Методы сохранения профессионального здоровья преподавателя (когнитивные, эмоциональные, деятельностные) |

функции. Тренинговые занятия проводились с частотой один раз в неделю с обязательным выполнением и обсуждением домашних заданий.

В тренинг входили мини-лекции, психогимнастические упражнения, психологические разминки, упражнения на сплочение, обсуждение педагогических ситуаций, методы развития креативного мышления, дискуссии, игры. В начале и конце каждого занятия осуществилась самооценка эмоционального состояния участников тренинга, ритуалы настройки на работу и выхода из тренинга, а также обсуждение домашних заданий. Каждый преподаватель вел дневник, в котором ему необходимо было ежедневно отмечать собственное эмоциональное состояние, особенности учебной мотивации студентов, их готовность работать в исследовательской команде, свои достижения и неудачи в применении фасилитативной функции.

По окончании тренинга были высказаны предложения по его корректировке, а также даны рекомендации каждому преподавателю по дальнейшему саморазвитию в данном направлении. В целом были получены положительные отзывы от преподавателей, прошедших обучение, и выдвинуты запросы на разработку второго модуля подобного тренинга. Таким образом, его эффективность подтверждена, что является основанием для использования представленного варианта в повышении квалификации других преподавателей вузов.

На современном этапе развития системы высшего образования преподавателям важно сохранять свои позиции компетентного специалиста, способного осуществлять профессиональную подготовку будущих бакалавров в цифровой среде в соответствии с требованиям ФГОС ВО версии 3+. В этой связи ему важно меняться вместе с трансформирующимся обществом, студентами, окружающей их средой. Образование сегодня более динамично, неформально и личностно ориентированно, оно нацелено на инициацию новых исследований, позволяющих улучшить жизнь людей. Для того чтобы более продуктивно управлять коллективной исследовательской детальностью будущих бакалавров, преподавателям целесообразно расширять свои функции. Обзор научных работ позволил выявить большую продуктивность коллективной исследовательской деятельности и возможности применения фасилитативного подхода в высшей школе, чтобы преподаватель освоил фасилитативную функцию, которая обладает значительным потенциалом в повышении продуктивности коллективной исследовательской деятельности. Научная новизна исследования заключается в описании содержания данной функции, требуемых для ее осуществления знаний и умений. С целью ее развития предложен тренинг, описана его структура и содержание. Теоретическая значимость исследования выражена в расширении подходов к совершенствованию педагогического процесса в высшей школе. Практическая значимость результатов исследования определяется описанным тренингом, который прошел апробацию в ФГБОУ ВО «ЧГУ имени А.А. Кадырова» и показал свою эффективность. Это является основанием для его практического применения в повышении квалификации преподавателей высшей школы. Перспективой дальнейших исследований может стать разработка второго модуля тренинга по совершенствованию фасилитативной функции преподавателя и расширению области ее применения в различных видах внеучебной деятельности.

Библиографический список


1. Левкин Г.Г. Организация научно-исследовательской работы в образовательной организации. *Проблемы современной науки и образования*. 2017; № 2 (84): 50 – 52.
2. Антонова М.В., Шукшина Т.И., Замкин П.В., Демяшкина Ю.А. Кейс-технология в организации исследовательской деятельности студентов факультета физической культуры. *Теория и практика физической культуры*. 2021; № 2: 105 – 107.
3. Погребняк Н.Н. Перспективы использования европейского опыта в модернизации системы научно-исследовательской деятельности студентов. *Современное педагогическое образование*. 2019; № 10: 92 – 95.
4. Ильясов Д.Ф. *Популяризация научных психолого-педагогических знаний среди учителей*: монография. Челябинск: Издательство: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования. 2019.
5. Ромашина С.Я., Майер А.А. Фасилитативная педагогика в высшем образовании. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2012; № 6: 45 – 49.
6. Дунаева Н.И., Серебровская Н.Е. Использование адаптивных моделей в обучении студентов как условие повышения эффективности университетского образования. *Современная высшая школа: инновационный* аспект. 2017; Т. 9, № 4 (38): 133 – 138.
7. Филь Т.А. Фасилитация в системе высшего образования. *Международный научно-исследовательский журнал.* 2017; № 7-2 (61): 102 – 104.
8. Макаренко А.С. *Педагогическая поэма.* Составитель, вступительная статья, примечания, пояснения С. Невская. Москва: ИТРК. 2003.
9. Селиванова Е.А. Развитие мотивации педагогов к обмену знаниями в дистанционных формах повышения квалификации. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2020; № 4 (45): 60 – 68.
10. Clérico J.B., Ilyasov D.F., Cherepov E.A. et al. Methods of mental health maintenance in teachers experiencing emotional stress. *Human. Sport. Medicine*. 2019; № 19 (3): 57 – 65.


References


1. Levkin G.G. Organizaciya nauchno-issledovatel'skoj raboty v obrazovatel'noj organizacii. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2017; № 2 (84): 50 – 52.
2. Antonova M.V., Shukshina T.I., Zamkin P.V., Demyashkina Yu.A. Kejs-tehnologiya v organizacii issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov fakul'teta fizicheskoj kul'tury. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2021; № 2: 105 – 107.
3. Pogrebnyak N.N. Perspektivy ispol'zovaniya evropejskogo opyta v modernizacii sistemy nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2019; № 10: 92 – 95.
4. Il'yasov D.F. *Populyarizaciya nauchnyh psihologo-pedagogicheskih znanij sredi uchitelej*: monografiya. Chelyabinsk: Izdatel'stvo: Chelyabinskij institut perepodgotovki i povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya. 2019.
5. Romashina S.Ya., Majer A.A. Fasilitativnaya pedagogika v vysshem obrazovanii. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2012; № 6: 45 – 49.
6. Dunaeva N.I., Serebrovskaya N.E. Ispol'zovanie adaptivnyh modelej v obuchenii studentov kak uslovie povysheniya `effektivnosti universitetskogo obrazovaniya. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj* aspekt. 2017; T. 9, № 4 (38): 133 – 138.
7. Fil' T.A. Fasilitaciya v sisteme vysshego obrazovaniya. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* 2017; № 7-2 (61): 102 – 104.
8. Makarenko A.S. *Pedagogicheskaya po`ema.* Sostavitel', vstupitel'naya stat'ya, primechaniya, poyasneniya S. Nevskaya. Moskva: ITRK. 2003.
9. Selivanova E.A. Razvitie motivacii pedagogov k obmenu znaniyami v distancionnyh formah povysheniya kvalifikacii. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2020; № 4 (45): 60 – 68.
10. Clérico J.B., Ilyasov D.F., Cherepov E.A. et al. Methods of mental health maintenance in teachers experiencing emotional stress. *Human. Sport. Medicine*. 2019; № 19 (3): 57 – 65.


*Статья поступила в редакцию 14.11.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-123-126

***Abdulkhalimova R.O.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Foreign and Latin Languages, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

***Salamova Z.M.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign and Latin Languages, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

***Ramazanova P.M.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign and Latin Languages, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

**INCREASING THE MOTIVATION OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS TO STUDY LATIN.** The article searches for the most effective ways to increase motivation of medical students to study Latin at the current development stage of the Russian higher education system. Before talking about these ways, the role and place of this academic discipline in the structure of training future doctors are considered. The importance of the Latin language is proved from the viewpoint of the specialist's characterized by high competitiveness in the modern labor market professional and personal competence formation. In addition, the meaning of the term "motivation" and its role in achieving the development of the educational program by future doctors, especially the study of the Latin language, results is revealed. The inextricable connection between this and other academic disciplines studied in a modern medical university is demonstrated. Ways to increase the future doctors' motivation to master the Latin language are considered based on the analysis of special literature and the authors' pedagogical experience.

*Key words:* **motivation, Latin language in non-linguistic university, medical university, student, teacher.**

***Р.О. Абдулхалимова,*** *канд. филол. наук, доц., зав. каф. иностранных и латинского языков Дагестанского государственного медицинского университета, г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
***З.М. Саламова,*** *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный медицинский университет, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
***П.М. Рамазанова,*** *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

# ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА К ИЗУЧЕНИЮ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье осуществляется поиск наиболее эффективных на современной стадии развития российской системы высшего образования путей повышения мотивации студентов-медиков к изучению латинского языка. Перед разговором об этих путях рассматриваются роль и место указанной академической дисциплины в структуре подготовки будущих медиков. Доказывается важность латинского языка с точки зрения формирования профессиональной и личностной компетентности специалиста, характеризующегося высокой конкурентоспособностью на современном рынке труда. Кроме того, раскрывается значение термина «мотивация» и её роль в достижении будущими медиками результатов освоения образовательной программы, в особенности изучения латинского языка. Демонстрируется неразрывная связь между этой и другими академическими дисциплинами, изучаемыми в современном медицинском вузе. Способы повышения мотивации будущих медиков к освоению латинского языка рассматриваются на основе анализа специальной литературы и педагогического опыта авторов.

*Ключевые слова:* **мотивация, латинский язык в неязыковом вузе, медицинский вуз, студент, преподаватель.**

Актуальность данной проблематики заключается в том, что в последние годы произошло много политических, социальных и экономических изменений, которые оказали свое влияние на тенденции в обучении. С тем, чтобы в дальнейшем соответствовать требованиям работодателей, современным студентам необходимы следующие качества:

– навыки командной работы;
– способность к творческому и критическому мышлению;
– умение аргументировать собственную точку зрения;
– умение применять полученные в процессе обучения знания, умения и навыки при осуществлении профессиональной деятельности;
– умение взаимодействовать с не-носителями русского языка [1–3].

В подобных условиях важной составляющей процесса подготовки конкурентоспособного специалиста, в частности медика, является преподавание латинского языка, который, как известно, является языком науки и вносит существенный вклад в формирование профессиональной компетентности студентов медицинских специальностей [4–15].

В свою очередь, важным условием для успешного освоения соответствующей академической дисциплины является повышение мотивации студентов к её изучению [4–5].

Цель данной статьи – выявление и характеристика основных путей повышения мотивации студентов медицинского вуза к изучению латинского языка.

В соответствии с целью можно выделить следующие задачи статьи:

– определить роль и место латинского языка в структуре профессиональной подготовки студентов-медиков;
– рассмотреть понятие «мотивация», выделив основные сущностные характеристики данного феномена;
– выявить наиболее эффективные пути повышения мотивации студентов медицинского вуза к изучению латинского языка.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение, анализ собственного педагогического опыта авторов, связанного с работой в Дагестанском государственном медицинском университете.

В современных вузах основные задачи изучения латинского языка зачастую сводятся к следующему:

– заложить основы терминологической компетентности будущего медицинского работника;
– развить у него способность грамотно и сознательно пользоваться медицинской терминологией греко-латинского происхождения как в русской, так и в латинской орфографии [6; 7].

При этом, будучи пропедевтической дисциплиной, латинский язык самым непосредственным образом связан со всеми дисциплинами, изучаемыми на медицинских факультетах, особенно с биологией, анатомией, микробиологией, биохимией, а равно и клиническими дисциплинами [8, с. 145]. Действительно, курс латинского языка в рамках образовательных программ большинства медицинских вузов традиционно предполагает изучение следующих терминологических разделов:

– анатомического;
– клинического;
– фармацевтического [6, с. 50–51].

При этом он является для первокурсников совершенно новой, ранее не изучавшейся дисциплиной. По указанной причине его усвоение будущими медиками связано с рядом затруднений различного характера.

С другой стороны, так как язык медицинской науки и практики во многом является интернациональным, то благодаря использованию латино-греческого словообразовательного материала ряд трудностей в процессе перевода и понимания иностранных текстов можно преодолеть путем привлечения знаний, полученных в курсе изучения латинского языка. При этом важно правильное усвоение продуктивных аффиксов и терминоэлементов. Знание их, а также правил словообразования и морфологического анализа слова позволяет сформировать умение понимать и образовывать медицинские термины в различных номенклатурных группах, учитывая различия в их графическом и грамматическом оформлении [9, с. 208–209].

Говоря о возможностях латинского языка как учебной дисциплины в процессе развития профессиональной компетентности будущего медика, можно заключить, что он способствует достижению ряда образовательных результатов (рис. 1) [3, с. 135].




Рис. 1. Основные возможности латинского языка как учебной дисциплины в процессе развития профессиональной компетентности будущего медика

Таким образом, при осуществлении деятельности в рамках образовательных программ медицинского вуза особое значение приобретает поиск наиболее эффективных способов мотивации будущих специалистов к изучению рассматриваемой академической дисциплины.

Сказанное подводит нас к поиску трактовки термина «мотивация», наиболее адекватного с точки зрения поставленной цели настоящей статьи. Чаще всего мотивация понимается как многоуровневый регулятор процесса жизнедеятельности индивида [10; 11; 12]. В свою очередь, данный процесс включает:

– поступки;
– действия;
– деятельность.

Соответственно, мотивация содержит:

– желания;
– установки;
– стремления;
– идеалы;
– знания;
– интересы;
– потребности;
– эмоции;
– идеалы;
– ценности [11].

Исходя из нашего практического многолетнего опыта преподавания латинского языка студентам Дагестанского государственного медицинского университета, отметим, что если у студента нет мотивации к изучению латинского языка,

то ни преподаватель, ни родители не смогут заставить его изучить язык в той мере, которая закреплена стандартами.

Рассмотрев место латинского языка в структуре профессиональной подготовки будущих медиков, определив понятие «мотивация» и её значение в процессе преподавания данной дисциплины, отметим, что на протяжении трёх последних десятилетий у преподавателей этих дисциплин появилась значительная самостоятельность в плане выбора средств обучения.

В свою очередь, многие из числа такого рода средств способствуют повышению мотивации студентов к изучению указанных языков. В целях совершенствования мотивации учащихся к овладению соответствующей дисциплиной такого рода методы должны:

– вовлекать студента в учебный процесс, стимулировать его речевые и творческие способности, желания использования иностранного и латинского языков;

– способствовать созданию педагогических ситуаций, способствующих пониманию студентом того факта, что изучение иностранного и латинского языков непосредственным образом связано с его будущими профессиональными и личностными интересами;

– предусматривать широкое использование индивидуальной, групповой, фронтальной и парной групп работы в целях стимуляции активности, самостоятельности и творчества студента [12; 13; 14].

Исходя из вышеизложенных положений, в ходе педагогической деятельности в Дагестанском государственном медицинском университете мы широко применяем различные инновационные методы, которые, на наш взгляд, обладают большими возможностями в плане решения повышения мотивации студентов к изучению рассматриваемых дисциплин.

Например, при изучении анатомической терминологии целесообразным представляется применение информационных и телекоммуникационных технологий. Последние включают:

– использование мультимедийных средств;

– компьютерное обучение.

Такого рода образовательные технологии дают возможность для презентации учебного материала не только в печатном, но и графическом виде. Так, при изучении названий костей обучающимся можно предложить подготовить доклады-презентации с последующей их защитой. Этот вид учебной деятельности всегда вызывает огромный интерес у обучающихся и повышает их мотивацию к изучению латинского языка.

При изучении раздела клинической терминологии, наряду с традиционными упражнениями, такими как «переведите словосочетания», «образуйте однословные термины с заданным значением» или «вычлените ТЭ, объясните их значения», нами широко применяются ситуационные задачи:

– «У больного стойкое расширение просвета кровеносного сосуда. Какой клинический термин следует использовать в данном случае?»;

– «Лабораторный анализ показал, что у больного пониженное содержание эритроцитов в крови. Напишите клинический термин с этим значением» [6, с. 48–49].

Помимо медицинской терминологии, на занятиях также уделяется внимание латинским афоризмам и крылатым выражениям. Последние помогают будущим медикам значительно лучше запоминать латинские слова (табл. 1).

Таким образом, в процессе преподавания будущим медикам латинского языка не только формируются их профессиональные компетенции, но и решается задача общекультурного развития студентов [9, с. 209].

Таблица 1

Примеры пословиц на уроках латыни у студентов-медиков

| Латинский вариант пословицы | Русский перевод |
|---|---|
| Primum no linocere | Прежде всего, не вреди |
| Vivere militare est | Жить – значит бороться |
| Médice, cura aegrótum, non morbum | Врач, лечи больного, а не болезнь |
| Hygiena amica valetudinis | Гигиена – подруга здоровья [14, с. 16–17] |

Как видим, повышение мотивации учебно-познавательной деятельности студентов играет важную роль при изучении латинского языка в медицинском вузе. Как отмечает Е.В. Бушуева [15], для достижения соответствующих результатов от преподавателя требуется стимуляция у студентов понимания того факта, что знания и умения, полученные при изучении латинского языка, будут широко применяться в последующих курсах в ходе изучения специальных дисциплин.

С определённой долей вероятности этому в немалой степени будет способствовать интеграция между курсом латинского языка, с одной стороны, медико-теоретическими и клиническими дисциплинами, с другой. Преподаватель, вводя анатомические термины и объясняя правила грамматики, используемые при их построении, может упомянуть их встречаемость в курсе изучения анатомии. В атласах по анатомии все слова имеют латинские названия. Названия ряда дисциплин, изучаемых студентами-медиками, тоже имеют греко-латинское происхождение:

– cardiology – наука о сердце;

– cytology – наука о клетках;

– biology – наука о жизни.

Когда на занятиях по другим дисциплинам будущие медики начинают легко понимать научную терминологию, построенную на уже знакомых им латинских корнях и по правилам латинского словообразования, они убеждаются в полезности и необходимости латинского языка в плане развития личностных и профессиональных компетенций будущих специалистов [9, с. 210].

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать выводы о том, что формированию у студентов положительной мотивации к изучению латинского языка будут способствовать следующие условия:

– содействие осознанию студентами конкретных целей, достижению которых способствует усвоение ими латинского языка;

– создание в рамках учебных занятий по соответствующей дисциплине проблемных ситуаций;

– осознание обучающимися теоретической и практической значимости усваиваемых знаний;

– демонстрация «перспективных линий» в процессе формирования профессиональных понятий.

Научная новизна статьи определяется выявлением наиболее эффективных путей повышения у будущих медиков мотивации к изучению латинского языка.

Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о путях повышения мотивации к учебной деятельности, в частности к освоению латинского языка у студентов – будущих медиков.

Практическая значимость заключается в определении ведущих аспектов работы преподавателей латинского языка по развитию мотивации у студентов медицинских специальностей.

Библиографический список


1. Зимняя И.А. *Психология обучения иностранным языкам в школе*. Москва, 1991.
2. Тарасова А.В. *Физический практикум как средство формирования профессиональных компетенций студента медицинского вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2012.
3. Протасенко М.В. Сущность и структура мобильности как профессионально значимого личностного качества студента. *Материалы IV Международной научно-практической конференции:* в 2 ч. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2019.
4. Козорез А.А. *Повышение мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыковых факультетов*. Магистерская диссертация. Москва, 2019.
5. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург, 2000.
6. Бибикова Э.В. Мотивационная основа обучения латинскому языку в медицинском вузе. *Вестник Майкопского государственного технологического университета.* 2020; Выпуск 1 (44): 45 – 52.
7. Гебос А.И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению. *Воспитание, обучение, психическое развитие: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР*. Москва: Знание, 1977; Ч. 1: 55 – 87.
8. Любомудрова Т.А. Роль параллельного преподавания иностранного и латинского языков в профессиональной подготовке будущих медиков. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского.* 2012; № 1-2: 144 – 146.
9. Слугина О.В. Особенности преподавания латинского языка студентам медицинских вузов, обучающимся на английском языке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2017; № 6 (72): 208 – 210.
10. Асеев В.Г. *Мотивация поведения и формирование личности*. Москва: Мысль, 1976.
11. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении. *Вопросы психологии*. 1997; № 3: 12 – 22.
12. Леонтьев А.Н. *Психологические механизмы мотивации учебной деятельности*. Новосибирск: НГПИ, 1987.
13. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург, 1999.
14. Чернявский М.Н. *Латинский язык и основы медицинской терминологии*: учебник. Москва: Медицина, 2004.
15. 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. Zimnyaya I.A. *Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole*. Moskva, 1991.
2. Tarasova A.V. *Fizicheskij praktikum kak sredstvo formirovaniya professional'nyh kompetencij studenta medicinskogo vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2012.

3. Protasenko M.V. Suschnost' i struktura mobil'nosti kak professional'no znachimogo lichnostnogo kachestva studenta. *Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii:* v 2 ch. Voronezh: Izdatel'skij dom VGU, 2019.
4. Kozorez A.A. *Povyshenie motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka u studentov neyazykovyh fakul'tetov*. Magisterskaya dissertaciya. Moskva, 2019.
5. Il'in E.P. *Motivaciya i motivy*. Sankt-Peterburg, 2000.
6. Bibikova `E.V. Motivacionnaya osnova obucheniya latinskomu yazyku v medicinskom vuze. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta.* 2020; Vypusk 1 (44): 45 – 52.
7. Gebos A.I. Psihologicheskie usloviya formirovaniya polozhitel'noj motivacii k ucheniyu. *Vospitanie, obuchenie, psihicheskoe razvitie: Tezisy dokladov k V Vsesoyuznomu s`ezdu psihologov SSSR*. Moskva: Znanie, 1977; Ch. 1: 55 – 87.
8. Lyubomudrova T.A. Rol' parallel'nogo prepodavaniya inostrannogo i latinskogo yazykov v professional'noj podgotovke buduschih medikov. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo.* 2012; № 1-2: 144 – 146.
9. Slugina O.V. Osobennosti prepodavaniya latinskogo yazyka studentam medicinskih vuzov, obuchayuschimsya na anglijskom yazyke. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2017; № 6 (72): 208 – 210.
10. Aseev V.G. *Motivaciya povedeniya i formirovanie lichnosti*. Moskva: Mysl', 1976.
11. Verbickij A.A., Bakshaeva N.A. Problema transformacii motivov v kontekstnom obuchenii. *Voprosy psihologii*. 1997; № 3: 12 – 22.
12. Leont'ev A.N. *Psihologicheskie mehanizmy motivacii uchebnoj deyatel'nosti*. Novosibirsk: NGPI, 1987.
13. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg, 1999.
14. Chernyavskij M.N. *Latinskij yazyk i osnovy medicinskoj terminologii*: uchebnik. Moskva: Medicina, 2004.
15. 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 поступала в редакцию 14.11.21*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-126-128

***Akhmedova M.G.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru*
***Bagamaeva I.O.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru*
***Yarychev N.U.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Doctor of Sciences (Philology), Professor. Vice-Rector, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Chechen State University named after A.A. Kadyrov", (Grozny, Russia), E-mail: nasrudiny@mail.ru*

**AN INNOVATIVE APPROACH TO RAISING CHILDREN IN YOUNG FAMILIES.** Currently, young families are becoming objects of social work more often due to inexperience in family life and the lack of functionality of psychological and pedagogical knowledge. The authors show by concrete examples the possibility of social support for young parents and their children on remote access by creating virtual consulting clubs working under the program. The authors conclude that in order to provide better care, qualified training of family social workers with competencies that allow them to give timely advice to a young family is needed. The researchers believe that it would be very productive in this regard to create virtual clubs of young families through social networks on the Internet. Ensuring the effectiveness of this approach involves the development of information and statistical support, which implies the inclusion of all young families and the creation of a common Network.

*Key words:* **young family, pedagogical and psychological assistance, remote access, self-development program.**

***М.Г. Ахмедова****, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru*
***И.О. Багамаева****, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru*
***Н.У. Ярычев,*** *д-р пед. наук, д-р философских наук, проф., проректор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова» г. Грозный, E-mail: nasrudiny@mail.ru*

# ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ

В настоящее время объектами социальной работы чаще становятся молодые семьи в силу неопытности в семейной жизни и нефункциональности психолого-педагогических знаний. Авторы показывают на конкретных примерах возможность социальной поддержки молодых родителей и их детей на удаленном доступе путем создания виртуальных консультационных клубов, работающих по программе. Авторы делают выводы о том, что для оказания более качественной помощи нужна квалифицированная подготовка семейных социальных работников с компетенциями, позволяющими дать своевременные советы молодой семье. На наш взгляд, было бы очень продуктивно в этом плане создание виртуальных клубов молодых семей через социальные сети в Интернете. Обеспечение эффективности такого подхода предусматривает разработку информационно-статистического обеспечения, подразумевающего учет всех молодых семей и создание общей сети.

*Ключевые слова:* **молодая семья, педагогическая и психологическая помощь, удаленный доступ, программа саморазвития.**

Актуальность исследования заключается в том, что в социальной помощи в настоящее время нуждаются не только неблагополучные семьи. Молодая семья – один из самых незащищённых слоев населения, так как молодые супруги еще не научились нести ответственность за себя, а уже надо отвечать за детей. *Социально-нравственная подготовленность* к семейной жизни подразумевает гражданскую зрелость (возраст, среднее образование, профессия, уровень нравственного сознания), экономическую самостоятельность и здоровье. Но в настоящее время частыми стали так называемые «гражданские браки» в более раннем возрасте, когда юные родители живут в свободных отношениях, не имеют сплоченной семьи и надеются на помощь и поддержку со стороны родственников и государства. Да и в узаконенном браке и в достаточно взрослом возрасте в семьях есть довольно серьезные проблемы в психолого-педагогических отношениях между членами семьи [1 – 5].

Целью статьи является изучение инновационных подходов к воспитанию детей в молодых семьях.

***Семейное воспитание*** – это воспитание детей, которое осуществляется родителями или лицами, их заменяющими (родственниками, опекунами).

Семья в основном выступает в роли носительницы традиций и норм поведения, воспроизводящихся в форме имитации семейного ритуала, ценностных ориентаций и сложных психологических установок. Специфика молодых семей определяется тем, что они находятся в становлении и интенсивном развитии, и характеризуется нестабильностью отношений. Как следствие, неоправданная идеализация своего ребенка, удаление его от посильных домашних дел, отсутствие такта в отношении с ребёнком, ссоры родителей в присутствии детей, переоценка родителями своих воспитательных возможностей указывают на потребность социально-педагогической помощи молодым родителям в воспитании детей.

***Социально-педагогическую поддержку*** семьи в современных условиях необходимо рассматривать как помощь со стороны и педагогов, и привлеченных сообществ, и групп лиц в решении проблем успешного развития детей и саморазвития родителей в процессе совместной социализации. При этом необходимо остановиться на планировании работы ***суперевизора*** для развития компетенций специалиста, работающего с молодой семьей, в первую очередь психолого-педагогическими средствами [2]. Молодые семьи в своем семейном цикле должны осознавать и благополучно решать некоторые задачи: преодолевать стрессовые ситуации, которые связаны с ожиданием и рождением малыша; овладевать базовыми знаниями о семейном воспитании; приобретать информированность по многообразным областям функционирования семьи; достигать экономического благосостояния; формировать активную субъектную позицию как в межличностных взаимоотношениях, так и во взаимоотношениях молодых семей с другими семьями и с обществом в целом [1].

При организации социальной работы с молодыми семьями важны способности специалистов установить контакт с клиентами, создавать доверительную обстановку для достижения высоких уровней общения: способность, понимать позиции других людей, проявлять интерес к их личности; умение интерпретировать и «читать» внутренние состояния по каким-либо особенностям поведения; владение технологиями невербального общения; умение создавать доверительную обстановку; быть толерантным; овладение различными ролями и средствами пресечения возможного конфликта в ходе общения, не бояться обратной связи.

***Социально-педагогическая поддержка*** семей выступает как составная часть социальной работы, направленная на развитие воспитательных возможностей всех ее членов, предотвращение трудностей и разрешение основных задач в воспитании детей, реализацию их прав как личностей. Осуществление конкретной социально-педагогической и психологической поддержки государства молодой семье, как составная часть системы воспитания молодежи, ориентирована на реализацию стратегических целей: повышать авторитет семей и семейного воспитания в социуме; содействовать улучшению качества жизни членов семей; восстанавливать традиционные ценности семьи; содействовать созданию социально-воспитательных функций семей; формировать педагогическую компетентность родителей [3].

В социальной работе с молодой семьей следует применять современные социально-педагогические технологии поддержки семей на основе разработки моделей совместной работы образовательных учреждений и родителей. Такие технологии востребованы сегодня, когда проблемы молодой семьи особенно ярко выступили в условиях самоизоляции. Из объективных факторов, которые отодвинули на второй план проблемы воспитания детей в молодых семьях, следует отметить общую дестабилизацию всей социально-экономической системы; несоответствие уровня семейного бюджета уровню прожиточного минимума; обострение жилищных проблем.

Приведем примеры семей с такими проблемами из опыта практической работы студентов социального факультета Дагестанского государственного университета:

***Молодая семья № 1:*** *жене 21 год, а мужу 24 года. Женились по любви сразу при достижении будущей женой совершеннолетия. Имеют уже двоих детей, ждут третьего ребенка. Жили в селе с родителями, материально несамостоятельны. Работы нет, хотя муж имеет высшее образование, а претендентов на пенсию родителей без них достаточно. Решили открыть свое дело и переехали в город. Сняли квартиру на окраине города, арендовали помещение под маленькое кафе, которым управляла жена. Родители помогли купить подержанный автомобиль, чтобы муж занимался извозом при тяжелой жизненной ситуации с предпринимательством. Но коммерческие дела не складывались из-за неопытности в этом деле и недостаточности стартовых средств. Старшие дети воспитываются у родителей мужа и жены по очереди. С рождением третьего ребенка жене придется сидеть с тремя детьми дома.*

К нам обратился по поводу их проблем случайно совестливый арендодатель, которому было неудобно закрыть их работу.

Наши первоочередные действия:

1. Помогли устроить двоих детей в платный садик рядом с работой;
2. Нашли добросовестную помощницу в кафе;
3. Помогли главе семейства устроиться экспедитором.
4. Познакомили с грамотным предпринимателем.

В дальнейшем мы рекомендовали им ознакомиться с электронным списком литературы по современным правовым основам предпринимательства и обменом практическим опытом ИП и т.д.

***Молодая семья № 2:*** *Мужу – 29 лет, жене – 25 лет. Имеют двоих детей – 1 год и 4 года. До рождения второго ребенка муж уехал на заработки в Сибирь, поручив семью заботам тещи-пенсионерки. Мужа у тещи нет, сын только что женился, все вместе живут в маленькой квартирке. Муж дочери сначала присылал небольшую сумму денег семье, но со временем перестал даже по телефону общаться. Не приехал посмотреть на новорожденного сына и поменял номер телефона. Жена вышла на работу, связанную с дежурствами (медсестра), не досидев в декретном отпуске.*

К нам обратилась отчаявшаяся бабушка детей (теща). В семье назревал нешуточный конфликт, вызванный недовольством сына и невестки необходимостью жить вместе с «чужими» детьми. А дочка на фоне нервного срыва не желает смотреть за детьми «предателя»-мужа и срывает на них и брате всю накопившуюся обиду.

Наши первоочередные действия:

1. Предложили варианты съема квартиры вместе с бабушкой;
2. Консультировали у юриста о возможностях начисления алиментов от отца;
3. Помогли устроить одного ребенка по знакомству в бюджетный садик;
4. Провели серию консультаций у семейного педагога.

В дальнейшем в работе с этой семьей рекомендовали им консультации и электронный список психолого-педагогической литературы и «Семейный кодекс».

***Молодая семья № 3: М****ужу 27 лет, жене 28 лет, детей трое – 7 лет, 5 лет и 4 года. Живут в частном домике в общем дворе. Жена работает в столовой целый день, иногда допоздна – на 2 ставки. Старшая девочка в этом году пошла в школу, а среднюю удалось устроить в садик. Маленький сын дома с отцом, но отец проводит время со своими «друзьями», которые перебиваются случайными заработками. Заработанное часто спускают в кафе, демонстрируя «красивую» жизнь.*

К нам обратилась ответственная учительница первоклассницы, которая пожаловалась ей, что ее некому забирать из школы домой. А придешь домой – некогда делать уроки из-за необходимости забрать из садика сестренку, накормить детей, убрать в доме после папиных друзей.

Наши первоочередные действия:

1. Провели беседу с отцом семьи о его перспективах в семейной жизни и поставили в очередь по безработице.
2. Убедили мать семейства, что в 2 смены можно не работать в удаленной от дома столовой, а брать подработку поближе к дому со свободным графиком;
3. Помогли устроить второго ребенка в платный садик;
4. Провели серию консультаций с детьми у семейного педагога.

В дальнейшем в работе с этой семьей мы практиковали надзор и контроль социальных служб за выполнением родителями своих обязанностей и консультациями у психолога.

Таблица 1

Мнения родителей о детско-родительских отношениях до и после проведения консультирования

| *№* | *Вопрос* | *Семья № 1* | *Семья № 2* | *Семья № 3* |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Почему вы выбрали вашу работу? | Быть материально независимым | Чтобы меньше общаться с домашними | Для детей из столовой есть питание |
| | | Хотелось помочь мужу | Чтобы забыть о своих обидах | Люблю готовить разные блюда |
| 2 | Как вы относитесь к своим детям? | Думаю о них постоянно | Они мне безразличны | Думаю о них весь день |
| | | Очень по ним скучаю и люблю | Мне их жалко | Ответственно |
| 3 | Занимаетесь ли вы их воспитанием и как? | Общаюсь с ними по телефону, проведываю | Нет, не занимаюсь | Радую их «вкусняшками» |
| | | Да, но редко. Надо что-то придумать, чтобы были с нами | Буду заниматься | Забочусь о них, контролирую по телефону |
| 4 | Что любят ваши дети? | Природу, телефон, машины | Капризничать, поплакать | У них разные интересы |
| | | Природу, телефон, машины, нас | Общаться со мной | Радовать друг друга сюрпризами |
| 5 | Как общается с детьми их отец? | Муж чаще, чем я, ездит к ним на машине | Он забыл об их существовании | Кается, когда навеселе |
| | | Он любит и балует их | Придется общаться | Он их любит больше, чем друзей |
| 6 | Кто вам в основном помогает? | Родители | Только моя мама, но не его | Никто, может старшая дочь |
| | | Родители, немного государство | Надо и его маму подключить | Соседи, муж, старшая дочь |
| 7 | Читаете ли педагогическую литературу? | Читать нет времени | Не изучала педагогику | Есть опыт, росла в многодетной семье |
| | | Начала читать популярные публикации – интересно | Надо медику обязательно знать педагогику | Ношу небольшую книгу с собой |
| 8 | Используете ли вы Интернет для помощи детям? | Я интересуюсь у знакомых медиков | Я сама медик | Хорошая медицина – здоровое питание |
| | | Оказывается много полезного в интернете о воспитании детей | Первое лекарство для детей – забота родителей | Хорошая медицина – любовь родителей |
| 9 | От кого еще вы хотели бы получить помощь? | Нужны пособия от государства | Разместить детей в интернат | От государства – получить образование |
| | | Научилась печь дома – хорошая подработка | Снять квартиру и заботиться о детях самой | От государства – помочь с образованием |

На первый взгляд, у всех трех семей особая потребность в социально-психологической коррекции эмоционально-волевой сферы, которая вызвана тем, что хочется иметь материальную самостоятельность, причем в ближайшее время, и потому стараются отвлечься от ежедневных проблем по воспитанию детей, переложив эту обязанность на кого угодно. Но в жизни правила диктуют обстоятельства – благоприятные или не очень.

Мы сделали вывод: для того, чтобы максимизировать положительное влияние семьи и свести к минимуму отрицательное на воспитание ребенка необходимо применить в первую очередь коррекцию внутрисемейных психолого-педагогических факторов, имеющих воспитательное значение: 1. Всем членам семьи принимать активное участие в жизни семьи; 2. Всегда находить время и создавать возможность, чтобы общаться с ребенком.

Для решения психолого-педагогических проблем воспитания детей в молодых семьях, аналогичных выявленным в ходе исследования, мы предложили «Центру социальной защиты молодых семей» разработанную и апробированную нами программу «Социально-педагогическая поддержка молодых семей: инновационный подход» на удаленном доступе.

Программа включает в себя два направления:

1. Социально-психологическая и педагогическая коррекция эмоционально-волевой сферы родителей и детей; 2. Коррекция детско-родительских отношений.

В ней мы предложили тренинги.

***Тренинг коммуникативных умений,*** в который входят различные упражнения, позволяющие развивать навыки речи, умение отстоять свое мнение. Продолжительность тренинга: 10 занятий.

Структура одного занятия: знакомство; тема дня; упражнения; подведение итогов дня.

В тренинге использовались следующие упражнения:

«*Знакомство*», чтобы снимать первый барьер в общении группы – скованность. Родителям предложили выразить в краткой форме (фразы, поговорки, стихи), что для них является самым важным.

*«Дар убеждения»* – упражнение в убеждении противоположного («белое – черное», «добро – зло»). Некоторые родители приобрели такие навыки убеждения, что возражать было нечем.

В этом же русле были проведены тренинги *«Я тебя понимаю», «Рассмешить партнера», «Его сильная сторона», «Выход из контакта». «Диспут», «Последняя встреча».*

***Аутогенная тренировка.*** Для управления своим психическим состоянием родителям было предложено потренироваться у зеркала с выражением и позой ***«Я очень сердита», «А мне все равно», «Я на тебя не сержусь»*** и т.д. Этим приемам родители обучались ***в три этапа:*** 1. Освоение необходимых поз (поза красавицы, поза лотоса, поза кактуса и т.д.); 2. Изучение формул самовнушения и команд выхода из стресса методом незаконченных предложений («У меня все будет хорошо, потому что…» и т.д.). 3. Освоение тренировки в процессе выполнения домашних дел вместе с детьми.

Для убедительности, что реализация программы создала благоприятную атмосферу для поисков потенциала семьи, мы предложили ответить на наши вопросы (табл. 1).

Ответы даны на двух уровнях*:* на первом – ДО консультаций и тренингов; на втором – ПОСЛЕ них. Все респонденты – мамы детей, с отцами они, конечно, обсуждали вопросы. С учетом того, что в России недостаточно налажена точечная практическая работа на основе комплексных исследований в сфере социальной работы с молодой семьей, считаем необходимым выделить конкретные направления развития *продуктивно работающей консультационной сети* для молодых семей и помощи в разрешении семейных конфликтов по «телефону доверия».

Резюмируя вышеизложенное отметим, что для оказания более качественной помощи нужна квалифицированная подготовка семейных социальных работников с компетенциями, позволяющими дать своевременные советы молодой семье. На наш взгляд, было бы очень продуктивно в этом плане создание виртуальных клубов молодых семей через социальные сети в Интернете, поэтому придумали такие названия сайтов: 1. «Женсовет» – для женщин; 2. «Мужская солидарность» – для мужчин; 3. «Приколись!» – для детей. Участвуя в них, родители могли бы консультироваться не только у специалистов, но и посоветоваться друг с другом. Наша концептуальная позиция – включить в целевую группу для оказания социальной поддержки семьи, созданные без регистрации отношений, если у них есть дети. Обеспечение эффективности такого подхода предусматривает разработку информационно-статистического обеспечения, подразумевающего учет всех молодых семей и создание общей сети.

Научная новизна статьи определяется выявлением инновационных подходов к воспитанию детей в молодых семьях. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о ведении социальной работы с молодыми семьями в современных условиях. Практическая значимость заключается в том, что авторы показывают опыт работы с молодыми семьями (на примере семей в республике Дагестан).

Библиографический список


1. Березина В.А., Виноградова Л.И., Волжина О.И. и др. *Педагогическое сопровождение семейного воспитания:* Программы родительского всеобуча. Москва, 2005.
2. Илларионова Л.П. *Социально-педагогическое сопровождение молодой семьи*: учебное пособие. Москва, 2013.
3. Максименко Е.Ю., Лезина В.В. *Формирование педагогических компетенций у родителей школьников*: монография. Пятигорск, 2013.
4. Савинов Л.И., Кузнецова Е.В. *Социальная работа с детьми в семьях разведенных родителей*. Москва, 2007.
5. *Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года.* Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 N 2403-р. Available at: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base


References


1. Berezina V.A., Vinogradova L.I., Volzhina O.I. i dr. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie semejnogo vospitaniya:* Programmy roditel'skogo vseobucha. Moskva, 2005.
2. Illarionova L.P. *Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie molodoj sem'i*: uchebnoe posobie. Moskva, 2013.
3. Maksimenko E.Yu., Lezina V.V. *Formirovanie pedagogicheskih kompetencij u roditelej shkol'nikov*: monografiya. Pyatigorsk, 2013.
4. Savinov L.I., Kuznecova E.V. *Social'naya rabota s det'mi v sem'yah razvedennyh roditelej*. Moskva, 2007.
5. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj molodezhnoj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda.* Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29.11.2014 N 2403-r. Available at: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base


*Статья поступила в редакцию 15.11.21*

УДК 364. 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-128-131

***Erina I.A.,*** *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia),*
*E-mail: irinagorbushina@mail.ru*
***Abdullayeva N.I.,*** *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Branch of Astrakhan State University (Znamensk, Russia),*
*E-mail: abdnel117@mail.ru*
***Rykova B.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Branch of Astrakhan State University (Znamensk, Russia), E-mail: bella.rykova@mail.ru*

**THE TRANSITION TO DIGITAL EDUCATION IS A NECESSARY CONDITION FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL.** The article discusses in detail the active introduction of information computer technologies into the educational system, the positive aspects of information technologies and their classification by methodological tasks, the introduction of smart didactics – a branch of pedagogy about the organization of the learning process in a digital educational environment. Blockchain is presented as a self-developing tool, where a certain chain is used as a hierarchical system to promote a high level of interaction of all persons involved in the educational process. The characteristic of the possibility of digital technologies in the education system is given.

*Key words:* **educational system, information computer technologies, smart didactics, blockchain, blockchain technology, electronic board.**

***И.А. Ерина,*** *канд. психол. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь,*
*E-mail: irinagorbushina@mail.ru*
***Н.И. Абдуллаева,*** *канд. психол. наук, доц., филиал ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», г. Знаменск,*
*E-mail: abdnel117@mail.ru*
***Б.В. Рыкова,*** *канд. пед. наук, доц., филиал ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», г. Знаменск,*
*E-mail: bella.rykova@mail.ru*

# ПЕРЕХОД К ЦИФРОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ – НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье подробно рассматривается активное внедрение в образовательную систему информационных компьютерных технологий, положительные стороны информационных технологий и их классификация по методическим задачам, внедрение smart-дидактики – отрасли педагогики об организации процесса обучения в цифровой образовательной среде. Представлен блокчейн как саморазвивающийся инструмент, где в роли иерархической системы используется некая цепь для продвижения высокого уровня взаимодействия всех задействованных в образовательном процессе лиц. Дается расширенная характеристика возможности цифровых технологий в системе образования.

*Ключевые слова:* **образовательная система, информационные компьютерные технологии, smart-дидактика, блокчейн, блокчейн-технология, электронная доска.**

Актуальность исследования определяется тем, что стремительное развитие компьютерной техники позволяет активно внедрять в образовательную систему информационные компьютерные технологии. Современный человек понимает, что такие технологии уже давно стали частью обычной жизни. Если же говорить про образование, то здесь они предоставляют поистине уникальные возможности получения знаний для обучающихся и педагогов. Кроме всего прочего, навыки работы с информационными компьютерными технологиями сегодня – обязательный атрибут и обязательный навык для всех людей. Многие даже приравнивают эти навыки к общению, аналитическим способностям, методам нестандартного общения, созидательным подходам, решению каких-либо задач на производстве, взаимодействию с другими людьми.

Цель статьи – рассмотреть профессиональное развитие личности современных преподавателей в контексте перехода к цифровому образованию.

Информационно-коммуникационные технологии рассматриваются как набор инструментов, позволяющих осуществлять доступ, сбор, обработку информации, а также ее передачу [1]. В их комплекс включается не только техническое оснащение, но и набор определенного программного обеспечения. Современный смысл слова «технология» означает применение достижений научно-технического прогресса для решения глобальных задач, возникающих перед обществом. Именно поэтому данные технологии в первую очередь направлены на обработку, хранение и передачу информации. В них также входят описание программных и технических средств, их алгоритмы взаимодействия и работы с информацией.

Считается, что основным устройством среди используемых в сфере образования информационных компьютерных технологий является персональный компьютер, содержащий в себе определенное программное обеспечение, размещенную информацию и различные данные. Кроме них, современный образовательный процесс характеризуется также созданием определенного информационного общества, которое направлено как раз на использование достижений информационных технологий в сфере образования, что подтверждается, во-первых, тем, что их внедрение значительно ускоряет передачу информации от одного человека к другому, то есть все накопленные знания начинают быстрее переходить от более опытных преподавателей к находящимся в пути познания студентам. Во-вторых, современные информационно-коммуникационные технологии повышают качество образования и процесса обучения, что позволяет человеку намного легче и эффективнее адаптироваться к окружающей его среде и претерпевать происходящие вокруг социальные трансформации. Такие изменения дают положительный результат для людей, которым необходимо получить новые знания.

В-третьих, результативное и эффективное внедрение таких технологий – это обязательный фактор модернизации имеющейся системы образования.

Эти технологи можно считать платформой и основой обучения в современном образовании, так как они отвечает жестким требованиям и запросам индустриального общества.

Повсеместное применение компьютеров в обучении позволило появиться новым информационным образовательным технологиям, а именно – цифровым. Последние значительно повысили качество образования в целом, что позволило предоставить обучающимся новые средства эффективного взаимодействия как друг с другом, так и с преподавательским составом.

Учёными [2 и др.] было доказано, что применение инновационных цифровых технологий в образовании сможет повысить качество получаемых знаний и уровень успеваемости обучающихся в среднем на 25%.

Внедрение информационных компьютерных технологий в процесс обучение – это следствие действительно быстрой и стремительной реформы привычных нам технологий и методов обучения [2]. Разумеется, большую роль в этом процессе сыграли именно технологии коммуникации: средства телефонной связи, телевидение, космические коммуникационные устройства, сеть Интернет.

Все имеющиеся на сегодняшний день информационные компьютерные технологии могут быть разделены по следующим методическим задачам:

1. Обучающие – они позволяют получать знания, развивать навыки и умения, улучшают качество практической деятельности, обеспечивая при этом достаточный уровень усвоения информации.

2. Системы-тренажеры – они служат для систематической отработки навыков и умений либо же позволяют повторить и закрепить пройденный ранее материал.

3. Справочные системы обеспечивают формирование навыков по систематизации и упорядочиванию информации.

4. Демонстрационные – с их помощью возможно осуществить визуализацию изученного материала, процессов и явлений с целью более глубокого изучения материала.

5. Имитационные системы моделируют некую реальность для обеспечения возможности изучения ее функциональных и структурных характеристик.

6. Лабораторные – обеспечивают возможность проведения экспериментов на реальных материалах и оборудовании.

7. Моделирующие – с их помощью становится возможным воспроизведение явлений и процессов, моделирование объектов с целью дальнейшего изучения.

8. Учебно-игровые комплексы – они дают возможность создать специальные учебные ситуации, при которых изучение нового материала или отработка некоторых навыков преподносится в игровой форме.

Одним из главных критериев успеха при осуществлении преподавательской деятельности является прямое взаимодействие преподавателя и обучающегося в непрерывном процессе обмена информацией. К примеру, использование проекторов на школьных уроках значительно оживило процесс учебы, а демонстрация презентаций или мультимедийного контента стало неотъемлемой частью занятий. Если же речь идет о максимально тесном взаимодействии ученика и преподавателя, то следует говорить об интерактивных досках.

Первая интерактивная доска была представлена в 1991 году компанией SMART Tech. Inc.

Прикасаясь к поверхности доски специальными маркерами, человек получает возможность создать изображение, написать что-либо или нарисовать. Основные преимущества таких досок для образовательных учреждений очевидны. С помощью таких устройств у преподавателя появляется возможность привлечь большее число слушателей к своему материалу, удержать внимание на нем, задействовать дополнительные каналы восприятия.

Поступающая к слушателю информация подается сразу по нескольким каналам (визуальному, аудиальному и т.д.) одновременно, вследствие чего материал намного легче усваивается и запоминается на длительный временной промежуток.

Руководить отображением информации на интерактивной доске ведущий может с помощью специального стилуса, который является аналогом классической компьютерной мыши. Кроме того, на поверхности интерактивной доски ведущий может осуществлять операции с файлами: перемещать их, сохранять, удалять и прочее. Все это сделано для удобства практической деятельности.

Электронная доска воспроизводит изображение с компьютера, позволяет работать с данными и с файлами – именно поэтому у обучающихся значительно расширяется потенциал для реализации своих запросов. В таком случае преподаватель может дать возможность своим студентам быть непосредственными участниками изложения материала занятий, что позволяет удержать интерес аудитории на протяжении всего занятия.

Из информационных технологий наиболее перспективными в формате обучения принято считать следующие [3]:

- большие данные (BigData);
- методы глубокого обучения (Deep Learning и Data Science);
- блокчейн-технологии (Blockchain);
- облачные сервисы (Cloud).

Работа с большими данными позволяет использовать возможности искусственного интеллекта для сопровождения научной, образовательной и творческой деятельности обучающихся. На сегодняшний день энтузиасты занимаются разработкой решений для автоматизации программ подготовки к экзаменам ЕГЭ, ГИА. Также наработки в области искусственного интеллекта активно используются студентами для осуществления операций с большими массивами данных.

Технология глубинного погружения интересна с точки зрения стремительного развития систем дополненной реальности, которые позволяют моделировать сложные технологические процессы не в программной оболочке, а непосредственно «на месте». Удобство придает возможность прочувствовать, увидеть и оценить результаты своей работы без возможности нанести вреда себе либо окружающим.

Многие эксперты полагают, что в дальнейшем будут разработаны новые методы, позволяющие открыть новые границы обучения. Они могут стать основой для развития российской smart-дидактики, которая за свою основу возьмет возможности современных информационных технологий в разрезе изучения культуры профессиональной деятельности обучающегося.

Smart-дидактика – это совокупность методов, закономерностей и принципов, с помощью которых осуществляется формирование профессиональных и личностных компетенций обучаемого, причем образовательный процесс в таком случае строится на:

– открытом общении с преподавателем;

– тесном взаимодействии образовательной и профессиональной сред;

– различными системами информационной поддержки (к примеру, с искусственным интеллектом);

– внутреннем диалоге, который позволяет добиться качественного освоения ценностей и высокого уровня профессиональных навыков.

С помощью облачных технологий возможно упростить использование информационных ресурсов посредством объединения их в общее информационное поле.

Технология «блокчейн» стала популярной в первую очередь из-за сверхбыстрого распространения криптовалют. Она активно используется за рубежом как инструмент для подготовки квалификационных работ выпускников. Благодаря такой технологии преподаватели и работодатели на специальных информационных ресурсах могут отслеживать продвижение обучающегося в выполнении выпускной работы, а также оценить его перспективы с целью привлечения к работе в компании.

Блокчейн применимо к образовательной системе представляется в виде открытого саморазвивающегося инструмента, где в роли иерархической системы используется некая цепь, для продвижения по которой необходимо обеспечить высокий уровень взаимодействия всех задействованных в образовательном процессе лиц с целью достижения изначально оговоренного результата.

Очень важно понимать возможности, которые могут предоставить цифровые технологии для обучения – только так можно будет обосновать smart-дидактику применения «блокчейна» и «облаков» с целью формирования оптимальных условий профессионального и личностного развития обучающегося.

К сожалению, если будет отсутствовать методология обоснования, апробация экспериментального использования вводимых информационных технологий, высокого результата добиться не получится. Именно поэтому основной задачей сегодняшних исследований является обоснование внедряемых в систему образования информационных технологий с точки зрения педагогики, психологии и других наук. А те цифровые процессы в образовательной системе, которые уже запущены и работают, требуют тщательного анализа и постоянного мониторинга на уровне не только инициативных исследований, но и государства.

Анализируя возможности цифровых технологий в системе образования, можно определить типичные особенности, позволяющие выделить направления для организации ранее не использовавшихся подходов подготовки будущих специалистов и кадров для включения тех или иных педагогических новшеств в процесс обучения. Прежде всего следует отметить, что применение современных медиатехнологий в обучении позволяет одновременно сочетать наглядные формы наряду с привычным текстом, что дает возможность совместить визуальное восприятие материала и выполнение практических упражнений и заданий.

Внедрение информационных технологий подразумевает открытие еще одной особенности, которая с точки зрения классических методов преподавания не рассматривалась, однако сейчас требует достаточно серьезного анализа. Ранее в учебных материалах происходило разделение на методы воспитания и обучения.

С точки зрения обозначения закономерностей, такие методы оправдывают себя полностью. На практике обучение достаточно органично совмещается с воспитательным процессом. Например, на лекции преподаватель одновременно обозначает развивающие и воспитательные задачи, либо же – комплексные. Если же говорить про цифровые технологии для развития личности обучающегося, здесь пока сложно дать однозначный ответ по этому поводу. Предполагается, что необходимо интегрировать практики психологической деятельности в методы работы современных преподавателей. Считается, что эффективными методами исследований являются те, которые находятся на стыке сразу нескольких научных направлений. Именно поэтому имеет смысл интегративного подхода для грамотного внедрения цифровых технологий с целью повышения качества образовательного процесса. Игровые технологии, которые повсеместно развиваются силами специалистов, не ориентированы на развитие личности и воспитание моральных качеств молодежи, не направлены на формирование профессиональной культуры. Отсюда можно сделать вывод, что технологии дополненной реальности не направлены на удовлетворение потребностей профессионального сообщества [4].

Осуществить переход к использованию блокчейна и облачных технологий в подготовке кадров позволит лишь качественное обоснование smart-дидактики, направленной на применение всех имеющихся инструментов с целью всестороннего развития личности. Тенденции современного образования сводятся к тому, что срок обучения бакалавров постепенно уменьшается, что вызывает необходимость более узконаправленной и точной подготовки обучающегося, благодаря чему можно будет «адресно» определять набор необходимых будущему работодателю компетенций.

Современный бизнес не имеет запросов массового характера к будущим сотрудникам, что вынуждает образовательные учреждения проводить целенаправленную работу по подготовке обучающегося. Помочь высшим образовательным учреждениям в этом может именно использование информационных технологий для изучения предметов, а применение различных онлайн-платформ для обучения станет более эффективным с помощью блокчейн-технологий.

Развитие профессионального и высшего образования сегодня позволяет обозначить аспект smart-дидактики как один из наиболее важных при взаимодействии социальных групп в процессе подготовки специалистов. В Российской Федерации на сегодняшний день отмечается тенденция поиска талантливых кадров и ориентация их в первую очередь на освоение новых технологий. Такой ориентир современной экономики задает вектор развития и образовательных учреждений. Smart-дидактика должна быть ориентирована на развитие личности, которая может реализовать свои таланты, например, с помощью технологий блокчейна.

Главная особенность многих современных стартапов основывается на том, что образовательные организации подготавливают грамотных специалистов, владеющих набором стандартных компетенций. Но на деле оказывается, что требуются кадры, которые были бы «заточены» под конкретные проектные направления.

Это подтверждается тем, что информационные платформы очень стремительно развиваются, а в дальнейшем – становятся основной для большинства инновационных продуктов. Конечно же, невозможно качественно освоить все эти направления в ходе образовательного процесса, поэтому учреждения отбирают наиболее часто используемые. Даже если учебное заведение становится на путь целевого образования, грандиозных результатов ожидать не следует – обучаемые находятся в группах с другими студентами, следовательно, утрачивается «адресность» такого образования. С точки зрения экономики такие условия не выгодны ни бизнесу, ни государству, ни обучающемуся – последнему в ходе освоения рабочего процесса придется осваивать еще и набор профессиональных навыков.

Современные технологии, которые основаны на применении блокчейна, позволяют качественно поднять уровень образования. Процесс образования должен быть выстроен четко и понятно, а программа – быть прозрачной как для самого обучающегося, так и для будущего работодателя. Комплексное образование в целом человек может продолжить уже на уровне неформального обучения, профессионального или второго высшего. Технологии блокчейна на основе крупных онлайн-платформ для образования позволяют работодателям сформировать список требований, знакомиться со студентами, предлагать им различные варианты «адресного» обучения на базе образовательных учреждений.

Требования, предоставляемые работодателем, могут быть обозначены весьма точно: определенный список профессиональных задач, которые нужны не всем компаниям, а конкретному работодателю, находящемуся в стадии поиска конкретного выпускника. Применение блокчейн-технологий позволяет наблюдать за статусом продвижения обучения не только руководителю образовательного процесса, но и компаниям, которые в будущем могут стать работодателями для этих студентов. Такие системы уже активно применяются в сфере логистики, когда, например, мы можем поэтапно отслеживать движение интересующего нас «груза» в специальных приложениях на смартфоне или целевых веб-сервисах. Таким образом, можно смело сделать вывод, что процесс формирования профессиональных стандартов выпускников далек от своего логического завершения. Стремительное изменение реалий образования обосновано динамичным появлением современных технологий. С помощью них организации смогут выбирать наиболее подходящие для решения своих задач абитуриентов, а если последних нет в данный момент – «заказывать» подготовку кадров.

Такая система сможет повысить уровень подготовки обучающихся в образовательных учреждениях, поскольку вузы получат возможность формирования специальных модулей обучения, доступных для заинтересованных молодых людей. Именно такая модель должна будет удовлетворить запросы государственного уровня с расчетом на современные вызовы.

Итак, в рамках данной статьи был произведен анализ ближайших преобразований в сфере обучения в высших учебных заведениях, который выявил дополнительный ряд конкретных вопросов, ответы на которые могут дать понимание готовности образовательной системы к таким серьезным переменам.

Научная новизна статьи определяется выявлением положительных и отрицательных сторон внедрения цифровых технологий в современное высшее образование. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении знания о возможностях использования информационных компьютерных, цифровых технологий (блокчейн-технологий, облаков и т.д.) в образовании. Практическая значимость заключается в том, что содержание представленного теоретического анализа использования цифровых технологий может быть учтено педагогами в своей профессиональной деятельности как создание необходимого условия при подготовке будущих специалистов.

Библиографический список

1. *Интернет-технологии в образовании*. Available at: http://www.vfmgiu.ru/Higher-education-iRussia/internet_tehnologii_v_obrazovanii_438/index.html
2. Кларин М.В. *Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта*. Москва: Наука, 1997.
3. Потапов Р.К. *Новые информационные технологии и лингвистика*: учебное пособие. Москва: Комкнига, 2005.
4. *Цифровая образовательная среда: новые компетенции педагога*: сборник материалов участников конференции. Санкт-Петербург: Издательство «Международные образовательные проекты», 2019. Available at: https://xtern.ru/sites/default/files/wysiwyg/user19009/sbornik_cos_2018.pdf

References

1. *Internet-tehnologii v obrazovanii*. Available at: http://www.vfmgiu.ru/Higher-education-iRussia/internet_tehnologii_v_obrazovanii_438/index.html
2. Klarin M.V. *Innovacii v obuchenii: metafory i modeli: Analiz zarubezhnogo opyta*. Moskva: Nauka, 1997.
3. Potapov R.K. *Novye informacionnye tehnologii i lingvistika*: uchebnoe posobie. Moskva: Komkniga, 2005.
4. *Cifrovaya obrazovatel'naya sreda: novye kompetencii pedagoga*: sbornik materialov uchastnikov konferencii. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Mezhdunarodnye obrazovatel'nye proekty», 2019. Available at: https://xtern.ru/sites/default/files/wysiwyg/user19009/sbornik_cos_2018.pdf

*Статья поступила в редакцию 15.11.21*

УДК 378.046.4

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-131-134

***Zaikina E.S.,*** *postgraduate, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: lena.zaikina.1978@mail.ru*

**PEDAGOGICAL CONDITIONS AND FUNCTIONAL MODEL OF FORMATION OF THE CULTURE OF SELF-EDUCATION IN THE PROCESS OF SCIENTIFIC COMMUNICATION AMONG FUTURE TEACHERS.** Today, there is an urgent practical need for training future teachers, who would be capable of self-education in the process of scientific communication. This article presents theoretical provisions of the functional model developed by the author of the formation of the culture of self-education in the process of scientific communication among future teachers, including methodological, content-activity, diagnostic and effective blocks, and also describes the necessary pedagogical conditions for the implementation of this model, ensuring the effectiveness of the formation of culture in future teachers self-education in the process of scientific communication. The article concludes that the developed functional model of the formation of a culture of self-education in future teachers in the process of scientific communication and the selected pedagogical conditions for its implementation contributes to the development of professional competence among future teachers, including the ability to self-education.

*Key words:* **self-education, scientific communication, pedagogical conditions, pedagogical modeling.**

***Е.С. Заикина,*** *аспирант, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: lena.zaikina.1978@mail.ru*

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КУЛЬТУРЫ САМООБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

На сегодняшний день присутствует актуальная практическая потребность в подготовке будущих учителей, способных к самообразованию в процессе научной коммуникации. В данной статье представлены теоретические положения разработанной автором функциональной модели формирования у будущих педагогов культуры самообразования в процессе научной коммуникации, включающей методологический, содержательно-деятельностный, диагностико-результативный блоки, а также описаны необходимые педагогические условия реализации данной модели, обеспечивающие эффективность формирования у будущих педагогов культуры самообразования в процессе научной коммуникации. В статье делается вывод о том, что разработанная функциональная модель формирования у будущих педагогов культуры самообразования в процессе научной коммуникации и выделенные педагогические условия ее реализации способствуют развитию у будущих педагогов профессиональной компетентности, включающей способность к самообразованию.

*Ключевые слова:* **самообразование, научная коммуникация, педагогические условия, педагогическое моделирование.**

Актуальность данной проблематики заключается в том, что в современном мире, где информация стала доступной с помощью дистанционных технологий, перед педагогической наукой встают новые задачи. В наши дни педагогика должна не только описывать и моделировать знания, но и проектировать новую реальность (образовательное пространство, личность и пр.). Также важными функциями педагогики выступают как объединение знаний о человеке и его специальном развитии, так и осмысление особенностей функционирования, образования, саморазвития. В связи с этим в педагогике существует специальный подход «педагогического моделирования» (А.Н. Дахин, В.П. Беспалько, В.Г. Афанасьева и др.) [3; 4].

Объединение знаний в педагогическом моделировании осуществляется посредством структурно-функциональных моделей, где объект рассматривается как целостная система, включающая составные части, компоненты, элементы, подсистемы. Взаимодействие частей системы происходит через структурные отношения, которые включают в себя подчиненность, логическую и временную последовательность решения отдельных задач [3].

Цель данной статьи – рассмотрение педагогических условий возможности внедрения в образовательную среду моделей формирования компетенций, в частности модели формирования культуры самообразования.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть функциональную модель формирования культуры самообразования у будущих педагогов в процессе научной коммуникации, выделить эффективные условия ее реализации.

Мы полагаем, что модели способны стать важным подспорьем в деле разрешения проблемных моментов в образовательной сфере. При этом оперировать нужно разными показателями образовательного процесса – как качественными, так и количественными.

В связи с этим нами была разработана модель формирования культуры самообразования у будущих педагогов в процессе научных коммуникаций, представленная на рис. 1.

Модель формирования культуры самообразования у будущих педагогов в процессе научной коммуникации нами представлена с помощью блоков, каждый из которых включает в себя определенный процесс формирования культуры самообразования. Таким образом, модель формирования культуры самообразования у будущих педагогов содержит методологической, содержательно-деятельностный и диагностико-результативный блоки.

Целью модели является формирование культуры самообразования у будущих педагогов в процессе научной коммуникации.

Разработанная нами модель представляет систему, содержащую определенную иерархию, отражающуюся в уровнях организации, где объединены педагогические явления и процессы.

Необходимо также отметить, что мы придерживаемся мнения М.В. Гуковской о том, что модель является связующим процессом между педагогической практикой и теорией, посредством которого происходит как теоретическое осмысление, так и эмпирическое решение модели [1].

Методологический блок модели формирования культуры самообразования у будущих педагогов включает в себя аксиологический, акмеологический, культурологический, компетентностный и деятельностный подходы. Реализация данных подходов осуществляется через следующие принципы: активность; личностная ориентация; сотрудничество; связь между теорией и практикой; научность содержательной части образовательного процесса, педагогическое регулирование и демократизация последнего; интеграция знаний (педагогических и психологических).

Таким образом, деятельностный подход осуществляется с помощью принципа активности, который отражается в активной позиции будущего педагога в процессе познания, а также в его способности организовывать свою учебную деятельность (планирование, постановка целей, реализация, коррекция, контроль и анализ результатов) [1].

Принцип личностной ориентации определяет для будущих педагогов возможность выбора формы и методов обучения. При этом оценка качества работы

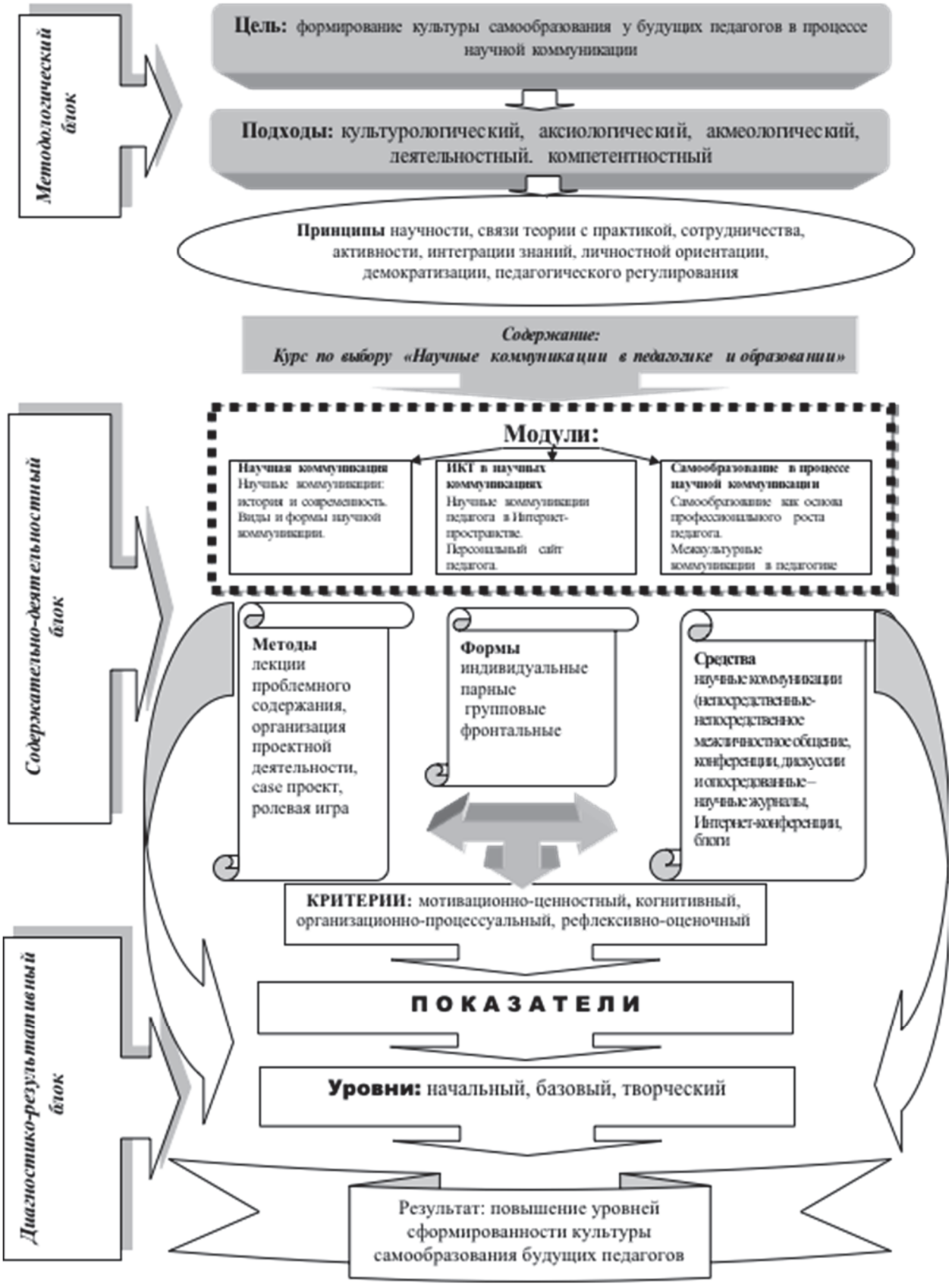



Рис. 1. Модель формирования культуры самообразования у будущих педагогов в процессе научных коммуникаций

педагога происходит посредством субъект-субъектного взаимодействия и включает в себя оценку результатов деятельности педагога, которые, в свою очередь, определяются личностными качествами педагога.

Принцип сотрудничества осуществляется в парах «учащийся – учащийся», «педагог – учащийся», что подразумевает эффективность коммуникаций педагога с родителями и социальными партнерами. Л.Ш. Каримова подчеркивает, что соблюдение принципа сотрудничества в образовательном процессе гарантирует становление рефлексии, толерантности, эмпатии, а также развитие у будущих педагогов способности коллективного поиска эффективных путей в трудных ситуациях, а также способности конструктивных решений конфликтных ситуаций. Посредством данного опыта с применением принципа сотрудничества у будущих педагогов развиваются навыки эффективной коммуникации, которые он будет применять в коммуникациях со своим социальным окружением, включая родителей и социальных партнеров [2].

Принцип связи теории и практики отражается во включении в образовательный процесс будущих педагогов отработки теоретических знаний посредством практики. Также здесь необходимым аспектом является и обратная связь, а именно – построение теоретических положений через педагогическую практику.

Принцип научности отражается в содержании образовательного процесса, строящемся на научном подходе, состоящем из законов, теорий, объективных научных фактов, в том числе современных педагогических исследований [2].

Принцип демократизации реализуется через открытое взаимодействие с социальным окружением и образовательной организацией, которая управляет государственно-общественными организациями и включает взаимодействие с представителями общественных структур, социальными институтами, родителями и др. Благодаря этому будущий педагог обучается взаимодействию с данными социальными партнерами [2].

Принцип педагогического регулирования реализуется посредством участия педагогов в регулировании коммуникаций будущих преподавателей с социальным окружением, что подразумевает участие в различных социальных мероприятиях, волонтерской деятельности, производственной деятельности. Формирование культуры самообразования подразумевает, что учащиеся и преподаватели способны к анализу своих способов поведения, включая различные социальные роли [4].

Принцип интеграции педагогических и психологических знаний включает в себя систематизацию основных понятий, изучение отражения данных понятий в психологической и педагогической науке, что содействует развитию способности у будущих педагогов к интеграции педагогических и психологических знаний.

Для эффективной реализации модели формирования культуры самообразования необходимо обеспечение в процессе обучения условий, которые способствуют успешному протеканию данного процесса (Н.М. Борытко). Специфика, с которой организуется образовательный процесс для того, чтобы решать тот или иной круг задач, отражается именно в организационно-педагогических условиях [5].

Для практического применения модели необходимы педагогические условия, которые выражаются в следующих аспектах:

– развитие мотивационного аспекта у будущих педагогов, а также заинтересованности в самообразовании и научных коммуникациях;

– расширение основных образовательных программ посредством добавления в них дополнительных образовательных блоков, которые включают в себя обобщение, углубление и расширение знаний о культуре самообразования в процессе научных коммуникаций;

– организация научных коммуникаций будущих педагогов – непосредственных (непосредственное межличностное общение, конференции, дискуссии и др.) и опосредованных (электронная почта, научные журналы, электронные библиотеки, интернет-конференции, блоги, форумы, сетевые сообщества, конкурсы профессионального мастерства и др.).

В содержательно-деятельностном блоке модели отражены модули разработанного курса по выбору «Научная коммуникация в педагогике и образовании».

Целью курса «Научная коммуникация в педагогике и образовании» выступает формирование у будущих педагогов системного понимания закономерностей, по которым протекает научная коммуникация, и современных направлений научного знания и деятельности в образовании и педагогике, а также публичной репрезентацией науки.

Результатом прохождения курса по выбору «Научные коммуникации в педагогике и образовании» у обучающихся должно стать развитие способности к целеполаганию и организации научной коммуникации, в том числе посредством ИКТ, умения выстраивать процесс самообразования в педагогической деятельности, используя различные формы научной коммуникации.

Курс по выбору «Научные коммуникации в педагогике и образовании» содержит в себе следующие модули:

Модуль 1. Научная коммуникация:

1.1 Научная коммуникация: история и современность.

1.2 Виды и формы научной коммуникации.

Модуль 2. ИКТ в научных коммуникациях.

2.1 Научные коммуникации педагога в интернет-пространстве.

2.2 Персональный сайт педагога.

Модуль 3. Самообразование в процессе научной коммуникации.

3.1 Самообразование как основа профессионального роста педагога.

3.2 Межкультурные коммуникации в педагогике.

Процесс реализации курса «Научные коммуникации в педагогике и образовании» в обучении будущих педагогов осуществлялся с помощью интерактивных технологий обучения. Формы организации учебных занятий и дидактические средства также подбирались с учетом наиболее эффективной реализации интерактивного взаимодействия всех участников образовательного процесса. Нами использовались лекции проблемного содержания, технология ситуационного обучения, технология организации проектной деятельности студентов, технологии организации игровой деятельности, информационные технологии.

Диагностико-результативный блок модели включает в себя критерии культуры самообразования:

– мотивационно-ценностный критерий, выражающийся в признании ценности самообразования; осознании собственных профессиональных дефицитов, наличии мотивов и потребности к самообразованию, обусловливающих профессиональное самоопределение;

– когнитивный критерий, выражающийся в наличии полноты, конкретности, глубины, системности знаний о сущности и структуре самообразования; особенностях его организации; формах и методах и др.;

– организационно-процессуальный критерий, выражающийся в сформированности умений самообразовательной деятельности ставить цели и задачи, планировать, контролировать, корректировать собственную самообразовательную деятельность; использовать современные информационно-коммуникационные технологии для поиска и распространения значимого знания; участвовать в научных коммуникациях;

– рефлексивно-оценочный критерий, выражающийся в способности к самоанализу, самооценке, самоконтролю результатов самообразовательной деятельности, анализу соотношения возможностей педагога и внешних условий; анализу изменения условий педагогической деятельности.

Таким образом, описанные критерии культуры самообразования будущего педагога являются целостными системами, которые отражают отдельные аспекты формируемой культуры, состоящей из их совокупности при системном взаимодействии.

Разработанная нами модель также содержит три уровня культуры самообразования:

– начальный уровень, являющийся самым низким уровнем культуры самообразования;

– базовый уровень, следующий за начальным уровнем;

– творческий уровень, вступающий в качестве высшего уровня культуры самообразования.

В процессе реализации модели формирования у будущих педагогов культуры самообразования в процессе научной коммуникации происходит повышение уровней сформированности культуры самообразования будущих педагогов.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что разработанная нами функциональная модель формирования у будущих педагогов культуры самообразования в процессе научной коммуникации и выделенные педагогические условия ее реализации способствуют развитию у будущих педагогов профессиональной компетентности, включающей способность к самообразованию. Разработанный нами курс по выбору «Научные коммуникации в педагогике и образовании» направлен на реализацию педагогических условий формирования у будущих педагогов культуры самообразования в процессе научной коммуникации.

Научная новизна статьи определяется выявлением педагогических условий и созданием функциональной модели формирования у будущих педагогов культуры самообразования в процессе научной коммуникации. Теоретическая значимость статьи заключается в расширении педагогического знания о функциональной модели формирования у будущих педагогов культуры самообразования и условиях ее эффективной реализации. Практическая значимость заключается в том, что применение функциональной модели формирования у будущих педагогов культуры самообразования в процессе научной коммуникации может осуществляться в образовательном процессе вуза на всех факультетах, осуществляющих подготовку педагогов различных специальностей и направлений, а также в системе дополнительного профессионального образования.

Библиографический список


1. Дмитриева Е.Н. Культурная обусловленность профессиональной подготовки специалистов в вузе. *Проблемы теории и практики подготовки современного специалиста*: межвузовский сборник научных трудов. Нижний Новгород: Издательство НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2009: 11 – 16.
2. Каримова Л.Ш. *Формирование социальной компетенции будущих педагогов психологов.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Казань, 2010.
3. Кларин М.В. *Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках*. Москва: Арена, 1994.
4. Кузьмина Н.В. *Профессионализм педагогической деятельности.* Санкт-Петербург: Академический проект, 2001.
5. Куклина Л.В. *Моделирование личностно ориентированных воспитательных технологий в условиях воспитательной системы школы.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Ульяновск, 2005.

References

1. Dmitrieva E.N. Kul'turnaya obuslovlennost' professional'noj podgotovki specialistov v vuze. *Problemy teorii i praktiki podgotovki sovremennogo specialista*: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Nizhnij Novgorod: Izdatel'stvo NGLU im. N.A. Dobrolyubova, 2009: 11 – 16.
2. Karimova L.Sh. *Formirovanie social'noj kompetencii buduschih pedagogov psihologov*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2010.
3. Klarin M.V. *Innovacionnye modeli obucheniya v zarubezhnyh pedagogicheskih poiskah*. Moskva: Arena, 1994.
4. Kuz'mina N.V. *Professionalizm pedagogicheskoj deyatel'nosti*. Sankt-Peterburg: Akademicheskij proekt, 2001.
5. Kuklina L.V. *Modelirovanie lichnostno orientirovannyh vospitatel'nyh tehnologij v usloviyah vospitatel'noj sistemy shkoly*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Ul'yanovsk, 2005.

*Статья поступила в редакцию 13.11.21*

УДК 372.853 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-134-136

***Kanareykin A.I.,*** *senior lecturer, Russian State Geological Exploration University n.a. Sergo Ordzhonikidze (Moscow, Russia), E-mail: kanareykins@mail.ru*

**METHODOLOGICAL APPROACHES TO CONDUCTING A PHYSICS WORKSHOP WITH STUDENTS OF NON-PHYSICAL SPECIALTIES.** The article is devoted to the main methods of determining the indicator of air adiabata. It reveals some methodological features of the study of the desired value in the course of physics of higher education. Three main methods are compared. The purpose of the work is to reduce errors in the processing of experimental data to improve the accuracy of measurements. As a result of the study, advantages and disadvantages of each method are shown. On the basis of one of them, a refined method for determining the adiabatic indicator is proposed. Based on the analysis of one of the methods, an analytical formula for determining the desired value is proposed. The paper considers the main methods for determining the indicator of air adiabata. When studying physics, students need to show significant relationships between phenomena, while the main thing is to show students the practical possibility of using knowledge in physics in various fields of natural science and in future field activities. The differences and features of each of the applied methods are shown. On the basis of one of the methods, an updated method is proposed in order to reduce errors and thereby increase the reliability of the experiment.

*Key words:* **discipline "Physics", students, methods of teaching physics, experiment, methods.**

***А.И. Канарейкин,*** *доц., Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе (МГРИ), г. Москва, E-mail: kanareykins@mail.ru*

# МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОВЕДЕНИЮ ПРАКТИКУМА ПО ФИЗИКЕ СО СТУДЕНТАМИ НЕФИЗИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Статья посвящена основным методам определения показателя адиабаты воздуха. В ней раскрыты некоторые методические особенности изучения искомой величины в курсе физики высшей школы. Были сопоставлены два основных метода. Цель работы – снижение погрешностей при обработке экспериментальных данных для повышения точности измерений. В результате проведённого исследования показаны преимущества и недостатки каждого метода. А также на основе одного из них предложен уточнённый способ определения показателя адиабаты. На основе анализа одного из методов представлена аналитическая формула для определения искомой величины. При изучении физики студентам необходимо показать существенные взаимосвязи между явлениями, при этом главное – показать студентам практическую возможность использования знаний по физике в различных областях естествознания и в будущей профессиональной деятельности. В работе рассмотрены основные методы определения показателя адиабаты воздуха. Показаны отличия и особенности каждого из применяемых методов. На основе одного из методов предложен уточнённый способ с целью снижения погрешностей и тем самым повышения достоверности эксперимента.

*Ключевые слова:* **дисциплина «Физика», студенты, методика преподавания физики, эксперимент, методы.**

Изучение физики направлено на формирование у студентов представлений о естественнонаучной картине мира. Автор данной статьи ведёт преподавание дисциплины «Физика» на базе Российского государственного геологоразведочного университета имени Серго Орджоникидзе (МГРИ).

Ведущая цель преподавания физики заключается в создании комплексной системы знаний и навыков, необходимой для дальнейшего формирования общепрофессиональных компетенций при последующем изучении студентами специальных дисциплин по своему направлению подготовки и выработки умений и навыков по использованию сформированных знаний в будущей профессиональной деятельности (в нашем случае – связанной с геологоразведкой).

В основе содержания методики практикума по физике, предназначенного для студентов геологических специальностей, лежат общедидактические принципы: научности, фундаментальности, межпредметных связей, профессиональной направленности [1–5].

Как отмечает А.В. Тарасова [6], которая также осуществляет преподавание физики, студентам медицинских специальностей при изучении физики необходимо показать существенные взаимосвязи между явлениями, при этом главное – продемонстрировать практическую возможность использования знаний по физике в различных областях естествознания и в будущей профессиональной деятельности.

Студенты специальностей, связанных с геологоразведкой, как правило, в силу дефицита личного времени, которое тратится, прежде всего, на специальные дисциплины, могут быть недостаточно подготовленными к лабораторным работам. Между тем изучение только методических указаний по выполнению лабораторных работ является явно недостаточным, а проработка сопутствующей литературы студентами, как правило, не практикуется в силу непрофильности предмета «Физика» для них и отсутствия дополнительного времени [6].

Как отмечают Е.В. Пономаренко и Ш.Б. Тасыбаева [7], практикумы по физике способствуют тому, что студенты лучше усваивают содержание учебной программы дисциплины. В процессе проведения практических занятий у преподавателя есть возможность обеспечить понимание наиболее сложной части материала, систематизировать и обобщить знания.

При решении задач и проведении экспериментов у студентов создаётся понимание сущности явления, активно формируются физические понятия и законы, вследствие чего у них появляется возможность устанавливать причинно-следственные связи, но для того, чтобы это было реализовано, необходимо методически грамотно проводить физические практикумы [7].

В то же время в процессе преподавания физики существует широкий спектр различных проблем:

– низкая познавательная активность студентов в процессе рассмотрения отдельных тем;
– низкий процент усвоенного материала,
– отсутствие подлинного интереса студентов к решению задач,
– не всегда высокая посещаемость занятий и т.д. [7].

Основная цель практических занятий – формирование у студентов умений анализировать задачную (проблемную) ситуацию и находить различные пути ее решения, а также развитие творческого подхода к решению задач. Хорошо, если педагог сумел организовать практическое занятие так, что оно сопровождается развитием устной и письменной речи, логики, памяти, критического мышления студента.

Как известно, в физическом практикуме студенты проводят измерения с целью изучения основных физических явлений, для того чтобы воспроизвести их самостоятельно и научиться правильно анализировать. При этом они сталкиваются с подсчётом погрешностей. От величины погрешностей будет зависеть достоверность полученных показаний, следовательно, и сам метод получения экспериментальных данных.

Актуальность данной статьи заключается в том, что благодаря рассмотрению сущности какого-либо метода можно определить средства повышения его качества.

Цель статьи – определить возможности улучшения метода обработки экспериментальных данных для повышения достоверности эксперимента по определению показателя адиабаты воздуха.

Научная новизна исследования заключается в том, что на основе анализа одного из методов предложена аналитическая формула для определения искомой величины, тем самым в статье показана одна из возможностей снижения погрешностей при обработке экспериментальных данных.

Адиабатическим называется такой процесс, при котором газ не вступает в тепловой обмен с окружающей средой. Быстрое изменение объёма газа можно с достаточной точностью рассматривать как процесс адиабатический.

Теплоёмкостью тела называется величина, равная количеству тепла, которое нужно ему сообщить, чтобы повысить температуру на один градус:

$$C = \frac{dQ}{dT} \quad (1),$$

где dQ – количество тепла, dT – изменение температуры. Теплоёмкость зависит от условий, при которых происходит нагревание тела: при постоянном объеме (Cv) или при постоянном давлении (Cp).

Важная характеристика свойств газа является показателем адиабаты γ:

$$\gamma = \frac{C_p}{C_v} = 1 + \frac{2}{i} \quad (2),$$

которое определяется числом и характером степеней свободы молекулы.

Как известно, для определения какой-либо физической величины может существовать несколько экспериментальных методов [1, с. 199].

Рассмотрим более подробно основные методы определения показателя адиабаты воздуха.

**Метод 1.** «Определение показателя адиабаты воздуха методом экстраполяции».

Он описан в пособии Сорокина М.П. [3, с. 85]. В этом методе наряду с термодинамическими параметрами системы (объем, давление, температура) рассмотрено изменение термодинамической функции, такой как энтропия в политропическом процессе. Энтропия идеального газа определяется соотношением

$$S = \frac{M}{\mu}(C_p \ln T - R \ln p + S_0) \quad (5).$$

В приведённом пособии находят отношение изменения энтропии при политропном и изотермическом процессах:

$$\frac{\Delta S_n}{(\Delta S)_T} = 1 - \frac{7h_2}{2h_1} \quad (6).$$

Полученная функция – нелинейная. Её линеаризовывают и получают следующую формулу:

$$\frac{\Delta S_n}{(\Delta S)_T} = 3,5\frac{1}{n} - 2,5 \quad (7).$$

В ходе эксперимента, как и в первом методе, определяют высоты $h_1$ и $h_2$. Вычисляют величину изменения энтропии в каждом проведенном процессе по формуле (6). Затем строится график зависимости $\Delta S_n / (\Delta S)_T$ от 1/n. Экстраполируя график к $\Delta S_n / (\Delta S)_T = 0$, определяется показатель $n_0$ при $\Delta S_n = 0$, который будет равен γ.

**Метод 2.** «Определение показателя адиабаты воздуха методом экстраполяции».

Хотя он также основан на экстраполяции, но в отличие от 1 метода в нём учитывается временной фактор.

В пособии Булкина П.С., Поповой И.И. [4, с. 109] отмечается, что в случае применения метода 2 необходимо выполнение следующих условий:

1. В процессе III кран баллона должен быть перекрыт в момент, когда давление в баллоне станет равным $p_0$.
2. Время, в течение которого давление в баллоне уменьшается от $p_1$ до $p_0$, должно быть достаточно мало, чтобы теплообменом с окружающим воздухом можно было пренебречь.

Практически эти условия выполнить трудно по ряду причин. После открывания крана 3 (процесс III) давление в баллоне со временем τ уменьшается по закону

$$p = p_0 + \Delta p_1 \exp\left(-\frac{L\tau}{V_0}\right) \quad (8),$$

где L – проводимость выпускного клапана канала крана.

Расчет показывает, что через 0,1 сек. давление в баллоне отличается от $p_0$ не более чем на 1%. Однако вручную открыть кран на 0,1 сек. трудно, практически время оказывается значительно больше.

При детальном рассмотрении процесса остывания в течение времени t выводится следующая формула:

$$\frac{h_1}{h_1 - h_2} = \frac{\gamma}{\gamma - 1}\exp\left(-\frac{at}{m_0 c_p}\right) \quad (9).$$

Это соотношение учитывает как теплообмен, так и уход части газа из баллона в процессе нагрева. Соотношение (9) позволяет найти γ по измеренным при разных величинах t значениям $h_1$ и $h_2$. График зависимости $\ln(h_1/(h_1 - h_2))$ от t является линейной функцией. Если экстраполировать этот график до t = 0, то он будет отсекать на оси ординат отрезок

$$b = \ln\left(\frac{\gamma}{\gamma - 1}\right) \quad (10).$$

Из последнего выражения легко находится показателя адиабаты воздуха:

$$\gamma = \frac{e^b}{e^b - 1} \quad (11).$$

Как видим, и первом, и во втором методах нужно строить дополнительный график и проводить экстраполяцию, что не совсем удобно. Рассмотрим на примере третьего метода, как этого можно избежать, для чего зададим два временных промежутка – $t_1$ и $t_2$. Из формулы (9), приняв постоянные величины за k, получим два уравнения:

$$\frac{h_1}{h_1 - h_2} = \frac{\gamma}{\gamma - 1}\exp(-kt_1) \quad (12)$$

и

$$\frac{h_2}{h_1 - h_2} = \frac{\gamma}{\gamma - 1}\exp(-kt_2) \quad (13).$$

Поделим выражение (12) на выражение (13):

$$\frac{h_1}{h_2} = \exp(k(t_2 - t_1)) \quad (14),$$

откуда константа k равна

$$k = \frac{\ln\left(\frac{h_1}{h_2}\right)}{t_2 - t_1} \quad (15).$$

Подставим её в формулу (12):

$$\frac{\gamma}{\gamma - 1} = \frac{h_1}{h_1 - h_2}\exp(-kt_1) \quad (16),$$

откуда

$$\gamma = \frac{1}{1 - \frac{h_1}{h_1 - h_2}\ln\left(\frac{h_1}{h_2}\right)\exp\left(\frac{t_1}{t_1 - t_2}\right)} \quad (17).$$

Как видим, чтобы определить показатель адиабаты с помощью формулы (17), не нужно дополнительно строить график, что приводит к дополнительным инструментальным погрешностям, а достаточно в ходе эксперимента определить две характеристики: высоты $h_1$ и $h_2$ и время $t_1$ и $t_2$.

Тем самым преподаватель должен создать такие условия учебной деятельности, которые способствуют усвоению основных идей дисциплины «Физика»: общих признаков и взаимосвязей, лежащих в основе физических явлений, и должен активизировать познавательную активность студентов, направленную на приобретение, организацию и использование знаний в области физики [6].

Таким образом, в работе были рассмотрены основные методы определения показателя адиабаты воздуха. Показаны отличия и особенности каждого. Также на основе одного из методов был предложен уточнённый способ с целью снижения погрешностей и тем самым повышения достоверности эксперимента.

Библиографический список


1. Лошкарева Е.А., Анохина О.С., Канарейкин А.И. Методические особенности изучения элементов динамики вращательного движения в классах профильной направленности. *Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского.* Серия: Естественные и технические науки. Калуга, 2021: 199 – 206.
2. Дегтерев А.Х., Камышов Н.В., Рафиенко В.А., Соколов Н.Н., Храмцов А.П. *Лабораторный практикум. Механика, молекулярная физика, электричество, магнетизм. Колебания, волны и оптика*: учебное пособие: в 2 т. Москва, 2018; Т. 1.
3. Сорокин М.П. *Общий физический практикум. Молекулярная физика и термодинамика*: учебное пособие. Пермь, 2020.
4. Булкин П.С., Попова И.И. *Общий физический практикум. Молекулярная физика*: учебное пособие. Москва, 1988.
5. *Молекулярная физика: лабораторный практикум*. Иркутск 2003.
6. Тарасова А.В. *Физический практикум как средство формирования профессиональных компетенций студента медицинского вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2012.
7. Пономаренко Е.В., Тасыбаева Ш.Б. Проблемы проведения практических занятий по физике в условиях кредитной технологии обучения и пути их решения. *Международный журнал экспериментального образования*. 2013; № 10-2: 201 – 206. Available at: https://expeducation.ru/ru/article/view?id=4211


References


1. Loshkareva E.A., Anohina O.S., Kanarejkin A.I. Metodicheskie osobennosti izucheniya `elementov dinamiki vraschatel'nogo dvizheniya v klassah profil'noj napravlennosti. *Nauchnye trudy Kaluzhskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.`E. Ciolkovskogo.* Seriya: Estestvennye i tehnicheskie nauki. Kaluga, 2021: 199 – 206.
2. Degterev A.H., Kamyshov N.V., Rafienko V.A., Sokolov N.N., Hramcov A.P. *Laboratornyj praktikum. Mehanika, molekulyarnaya fizika, `elektrichestvo, magnetizm. Kolebaniya, volny i optika*: uchebnoe posobie: v 2 t. Moskva, 2018; T. 1.
3. Sorokin M.P. *Obschij fizicheskij praktikum. Molekulyarnaya fizika i termodinamika*: uchebnoe posobie. Perm', 2020.

4. Bulkin P.S., Popova I.I. *Obschij fizicheskij praktikum. Molekulyarnaya fizika*: uchebnoe posobie. Moskva, 1988.
5. *Molekulyarnaya fizika: laboratornyj praktikum*. Irkutsk 2003.
6. Tarasova A.V. *Fizicheskij praktikum kak sredstvo formirovaniya professional'nyh kompetencij studenta medicinskogo vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2012.
7. Ponomarenko E.V., Tasybaeva Sh.B. Problemy provedeniya prakticheskih zanyatij po fizike v usloviyah kreditnoj tehnologii obucheniya i puti ih resheniya. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2013; № 10-2: 201 – 206. Available at: https://expeducation.ru/ru/article/view?id=4211

*Статья поступила в редакцию 12.11.21*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-136-138

***Pankin A.B.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Pedagogy, Kalmyk State University n.a. B.B. Gorodovikov (Elista); Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: connotation@mail.ru*

**ACTUALIZATION OF SPIRITUAL AND MORAL CULTURE IN STUDIES OF ETHNOPEDAGOGICAL SCHOOL OF ACADEMICIAN G.N. VOLKOV.** The article analyzes results of activities of Pr. Gennady Nikandrovich Volkov, a full member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, "spiritual and moral authority", ethical model, the author of ethnic pedagogy, who prepared the scientific basis of ethnocultural education in the system of ethnopedagogical pansophia, substantiates the possibility of updating the spiritual and moral culture of modern youth in the context of globalization. G.N. Volkov developed and implemented the ethnopedagogical basis of the philosophy of education, trained about 200 ethnopedagogues, helped to conduct research on the ethnopedagogical traditions of the peoples of our country, substantiated the system of educating a spiritual and moral personality in the process of self-improvement, controlling one's mind, primarily oneself.

*Key words:* **spiritual and moral culture, improving mind, ethnocultural connotation of education, ethnopedagogical, ethnocultural competences, digitalization, consortium, ethnopedagogical encyclopedias of peoples of Russian Federation.**

***А.Б. Панькин,*** *д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова», г. Элиста, проф. ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: connotation@mail.ru*

# АКТУАЛИЗАЦИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ АКАДЕМИКА Г.Н. ВОЛКОВА

В данной статье анализируются результаты деятельности действительного члена РАО, доктора педагогических наук, профессора Геннадия Никандровича Волкова, «духовно-нравственного авторитета», этического образца, автора этнической педагогики, подготовившего научную базу этнокультурного образования в системе этнопедагогической пансофии. Обосновывается возможность актуализации духовно-нравственной культуры современной молодёжи в условиях всеобщей глобализации. Г.Н. Волков разработал и реализовал этнопедагогическую основу философии образования, подготовил около 200 этнопедагогов, помог провести исследования этнопедагогических традиций народов нашей страны, обосновал систему воспитания духовно-нравственной личности в процессе самосовершенствования, управления своим умом, прежде всего самим собой.

*Ключевые слова:* **духовно-нравственная культура, совершенствование ума, этнокультурная коннотация образования, этнопедагогические, этнокультурные компетенции, цифровизация, консорциум, этнопедагогические энциклопедии народов РФ.**

***Работа была представлена на научно-практической конференции «Сохранение духовно-нравственного здоровья народов РФ на основе этнопедагогической пансофии академика Г.Н. Волкова» и была рекомендована к публикации.***

Актуализация духовно-нравственной **культуры** в исследованиях представителей этнопедагогической школы академика Г.Н. Волкова обусловлена необходимостью разрешения коллизий приобщения к этнокультурному опыту народов в условиях падения нравов и нравственности, роста суицидов в детской и молодёжной среде, связанных также с плохой экологией, терроризмом и различными пандемиями, отражающимися на добросовестном отношении к себе, другим людям, природе, культуре [1–30].

Цель статьи и её основные задачи заключаются в том, чтобы дать новый импульс дальнейшему развитию этнопедагогических исследований в формировании духовно-нравственных основ личности современного ребенка, разработке ориентиров для принципиального изменения их качества, реализации потенциала этнопедагогических исследований в аспекте их влияния на образовательную практику, экспертизу и прогноз развития методологической базы этнопедагогических исследований.

Деятельность академика Г.Н. Волкова, «духовно-нравственного авторитета», автора этнической педагогики, подготовившего научную базу этнокультурного образования в более чем 900 трудах [8–16 и др.], была направлена то, чтобы на основе цивилизационного и этнокультурологического подходов рассмотреть актуальные для современной этнопедагогики вопросы зарождения, становления и развития педагогической мысли, их интерпретацию в русле процессов оптимизации системы целостного непрерывно-пожизненного обучающего воспитания и воспитывающего обучения.

Уникальные, самобытные концепции воспитания возникли в связи с потребностью общества в сохранении и передаче новым поколениям этнокультурного опыта, рассматривающегося как особый вид содержания образования, обусловливающего сосуществование двух альтернативных направлений – глобализации и многообразия, и явились предпосылкой зарождения народной педагогики, в которой накапливался эмпирический опыт воспитания и обучения детей, основанный на ценностных ориентациях семьи и народа в условиях реального бытия.

Созданная Г.Н. Волковым этнопедагогика – это наука о народной педагогике и ее использовании в целостной системе воспитания и обучения, воплощение принципов, ценностей и смыслов Indigenous methodology. В отличие от западных типов этнопедагогики, стремящихся, используя этнические особенности детей коренных народов, унифицировать культуру доминирующего большинства, это педагогика любви [11], национального спасения [12], этнопедагогическая пансофия [16], основа гармонизации межнациональных отношений в условиях полиэтнического мира, особенно в многонациональной Российской Федерации.

Этнопедагогика – наука об опыте народов по воспитанию подрастающего поколения, об их педагогических воззрениях, исследует, выясняет возможности и эффективные пути реализации идей народной педагогики в современной научно-педагогической практике, оперирует философскими, общенаучными, конкретно-научными понятиями, интегрирует научные достижения этнологии, социологии, культурологии, психологии, содействует решению методологических проблем.

На основе изучения традиций, педагогической культуры родного народа Г.Н. Волков в 1966 г. издал настольную книгу многих педагогов страны – «Этнопедагогика чувашского народа» [15], определил методы, приёмы и средства духовно-нравственного воспитания детей в системе этнопедагогической пансофии [16], разработал и реализовал этнопедагогическую основу философии образования, подготовил более 200 этнопедагогов, помог провести исследования этнопедагогических традиций народов нашей страны.

В творческом наследии Геннадия Никандровича Волкова представлено фундаментальное понимание состава, структуры и функций научного обоснования обучения, природы и назначения этнопедагогики как системы знаний и исследовательских процедур, обеспечивающих целостную основу педагогической деятельности. Исследованы сущность и проблематика, рефлексия исследования, механизмы взаимодействия этнопедагогической теории и практики, выработаны методологические регулятивы исследования и логика проектирования систем национально-регионального, этнокультурного образования, решение проблем педагогического приложения идей этнопсихологии к обоснованию различных направлений и форм воспитания, влияния на изменение личности ребёнка [13].

Основополагающие качества личности Г.Н. Волкова, свойство его души и духа включают самоанализ поступков и переживаний; стремление к идеалам, достижению целей на основе добра, любви и искренности [30].

Высшие нравственные ценности личности (отношение к жизни, чести, достоинству, патриотизм и т.д.) архетипизированы и зависят от этнической принад-

лежности, религии, места и времени проживания, формируются под влиянием образа жизни этнической общности, в которой человек оказывается после рождения, проявляются в стереотипах его поведения, становятся основой его развития. Для успеха воспитания важно, чтобы ребенок познакомился с духовными ценностями и спецификой «нравственных отношений» именно в том возрасте, когда он начинает осознавать свое «нравственное бытие» [27, с. 31].

Воспитание духовно-нравственной личности в системе этнопедагогической пансофии (Г.Н. Волков) включает защиту и сохранение этнокультурной основы образования, духовно-нравственного наследия народов, традиций и нравственных норм жизни; формирование политики духовного и нравственного воспитания детей на основе этнопедагогических традиций, имеющих целостный характер и представляющих собой систему взаимосвязанных нравственных норм [28].

Личность Г.Н. Волкова, его высокие моральные принципы, безусловную ценность Жизни, Любви, духовно-нравственной Гармонии, «нравственную красоту жизни» (Цицерон) формировали авторитет отца, тепло материнских рук, её голос и песни, родное слово и сказки бабушки, их бесценный жизненный, педагогический опыт.

Духовно-нравственное воспитание детей, которое немыслимо без использования этнокультурного опыта, традиций, основ этики, регулирующих поведение человека во всех сферах жизни, может продолжаться всю жизнь, но может и остановиться в любом возрасте, что зависит от самого человека, от его устремлённости к моральным и духовным ценностям. Человек, воспитанный в духовно-нравственном отношении, сознательно контролирует себя, учитывает интересы других людей, подчиняет повседневность возвышенным целям. «Требуется твёрдая решимость, чтобы поставить духовно-нравственное развитие в центр всей своей жизни, чтобы возникли у меня знание и ведение, незлобие и свобода мысли» [26, с. 37].

Человек духовен в той степени, в какой он задумывается над этим вопросом и стремится получить на него ответ. Истинное здоровье духа заключается в совершенстве и полноте воспоминаний. Он говорил: «Анализируя своё прошлое, могу сказать, что за всю свою жизнь я не совершил ни одного бесчестного поступка» [28, с. 725].

Внимание современных исследователей привлекает технологичность процесса духовно-нравственного самосовершенствования, управления своим умом, прежде всего самим собой. Всё проявляется из *ума* – творящего и развивающего. Важно, чем занят наш ум [27, с. 24].

Чтобы достичь внутреннего мира, мира внутри себя, нужно лучше узнать свой разум, изучить своё сознание. Человек должен не растрачивать попусту дарованные природой силы, а жить полноценной жизнью как в обычном, приземленном смысле, так и в нравственном отношении [28].

Этнопедагогику он понимал не только как научную дисциплину, но и как уникальное средство гармонизации межнациональных отношений. В его научной школе – около 200 кандидатов и докторов наук, представителей 32 национальностей, учёных, стремящихся внести в научный оборот понятийный аппарат этнокультуры, традиционные знания и ценности, разработать научное обоснование механизмов контроля над судьбой этнических общностей в определенной перспективе, исследующих педагогику российских этносов [1–7 и др.]. В монографиях рассматривается генезис и эволюция, раскрывается сущность, содержание, факторы, методы и средства нравственного воспитания, представления народов о совершенном человеке, выявляются и экспериментально подтверждаются педагогические технологии использования этнопедагогического наследия в учебно-воспитательном процессе, повседневной жизни.

Учениками академика Г.Н. Волкова, исследующими проблемы этнопедагогики, издаются научно-педагогические журналы «Этнопедагогика» (Казахстан), «Этническая культура» (Чувашия), «Гегярлт» («Просвещение», Калмыкия). Проблемами этнопедагогики занимается лаборатория этнопедагогики Государственного научно-исследовательского института семьи и воспитания РАО; научно-исследовательский институт этнопедагогики имени академика РАО Г.Н. Волкова при Чувашском государственном университете имени И.Я. Яковлева, а также научно-образовательный центр имени академика Г.Н. Волкова «Багш» («Учитель») при Калмыцком университете.

Этнопедагогика для обеспечения доступа народов к научно-техническим достижениям, сохранения культурной гетерогенности страны и удовлетворения конкретных социальных нужд и политических устремлений наполняется содержанием, отражающим национально-региональную специфику, воплощается в национальной образовательной политике, влияет на содержание дисциплин национально-регионального компонента Федеральных государственных образовательных стандартов начального, среднего общего, среднего (полного) общего образования и опосредованно – на увеличение учебного времени, отводимого на изучение различных аспектов родного языка и национальных культур, т.е. имеет тенденцию к расширению предмета исследования [28].

Традиционность, шаблонность этнопедагогических исследований возникает в связи с тем, что деятельность ученых в логике обозначенной господствующей парадигмы строится на основе одних и тех же правил и стандартов этнопедагогической теории и практики.

Выделены методологические основания понимания реальности в понятийном поле гуманитарных наук, сутью которых выступают межэтнические отношения в условиях культурного многообразия, что позволяет утверждать об интенсивном поиске методологии, определяющей условия педагогической деятельности на этом поприще. В выяснении сущности, условий возникновения и теоретико-методологических характеристик этнопедагогических традиций народов **накоплен бесценный опыт воспитания детей.**

Необходимо отметить, что этнопедагогические исследования часто страдают некоторыми недостатками: во-первых, не обеспечивается выход в практику, нет глубоких теоретических исследований о взаимодействии народных педагогических традиций с современной практикой цифровизации образования и воспитания; во-вторых, многие этнопедагогические исследования только воспроизводят структуру учебников, учебных пособий и программ по педагогике, в которых народные педагогические факты и идеи выступают лишь иллюстрациями; широкое распространение получают подражательность и перенос идей ведущих этнопедагогов на характеристику педагогических традиций других народов, т.е. имеет место заимствование идей и наполнение их местным содержанием (фактами, примерами), преобладают работы по частным и узким проблемам, оказывающимися еще более частными из-за локальности, тематической и региональной ограниченности.

Вместе с тем очевидно, что этнопедагогика миновала эмпирический, начальный уровень развития и вступила на новый этап своего развития. Диссертационные работы приобретают теоретическую законченность и глубину, эмпирические наблюдения и описательность уступили место анализу, что отчетливо прослеживается в тематике исследований [1–7].

Изменения уровня этнопедагогических исследований наглядно отражаются в монографиях последних лет, ориентированных на этнодидактический подход к проектированию национальных образовательных систем, этнически сообразные методы и формы, средства и факторы обучения, перспективные модели этноориентированного гимназического образования, общепедагогический анализ инновационного опыта, методологию духовно-нравственного воспитания, теоретических аспектов этнопедагогики [17; 25; 26 и др.].

В современных условиях образование становится основным каналом передачи этнопедагогического, этнокультурного опыта, средством воспроизводства единой этнической картины мира и развития её составляющих – структурных элементов центральной темы культуры этноса – системы этнических констант через их систематическое использование в повседневной педагогической практике посредством этнокультурной *коннотации* (добавочное значение, окраска, окрашенность, дополнительное содержание слова [22]), несущей в себе обозначение его отличительных этнокультурных свойств, включение в процесс обучения различных аспектов этнокультуры, поскольку она в аспекте формирования определённых знаний должна различаться в зависимости от того, к какой именно культуре (культурному ареалу) принадлежат учащиеся, опираться на их этнокультурный опыт.

Основной функцией воспитания и образования является трансфер этнокультурного опыта, зафиксированного в этнокультурных традициях и ориентированного на формирование единой картины мира в процессе воспроизводства этнических констант через их систематическое использование в повседневной педагогической практике посредством этнокультурной коннотации, *усиления научно-исследовательской и проектной деятельности, консолидации научно-педагогического сообщества.* Личность, научное наследие Г.Н. Волкова сегодня приобретают статус фундаментальной идеи безопасного развития общества и личности, оказывают всё большее влияние на формирование духовно-нравственной культуры личности, на развитие образования и культуры народов, обеспечивают формирование политики нравственного воспитания на основе этнопедагогических традиций, представляющих собой систему духовно-нравственных норм жизни народов, реализацию творческих способностей, творческого потенциала личности как основы современного инновационного поиска.

Научная новизна в процессе исследования **феномена** личности Г.Н. Волкова на современном этапе развития педагогики в России заключается в том, что его научное наследие сегодня может стать основой безопасного развития общества и личности, оказать большое влияние на формирование духовно-нравственной культуры; способствовать включению в действие глубинных, генетически детерминированных процессов, сделать нравственные ценности неотъемлемой частью жизни, культуры педагогов; научить сознательно контролировать себя, свой ум, управлять эмоциональными состояниями, мыслить, выходя за пределы очевидного; уделять большое внимание таким качествам, как **этичность, духовность, нравственность, культура личности**; подчинять повседневность возвышенным целям, позволяющим жить и оперировать вечными ценностями; формировать принципы, составляющие сущность морали и ведущих духовно-нравственных понятий.

Библиографический список

1. Акчулпанова Р.К. *Формирование у будущих учителей готовности к духовно – нравственному воспитанию школьников на основе этнокультурного подхода.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Чебоксары, 2014.

2. Алиева Б.Ш. *Этнопедагогика дагестанской семьи*: монография. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2007.
3. Анкваб М.Ф. Абхазская *народная педагогика*: *становление, развитие и реализация в современном учебно-воспитательном процессе*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Грозный, 2018.
4. Арсалиев Ш.М.-Х. *Методология современной этнопедагогики:* монография. Москва, 2013.
5. Базарова Г.З. *Педагогические условия формирования ценностного отношения к этнической культуре у младших школьников*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Пятигорск, 2016.
6. Батчаева Х.Х.-М. *Традиционная педагогическая культура карачаевского народа (история, теория, практика)*. Казань, 2002.
7. Баймурзина В.И. *Общая этнопедагогика: методология, теория, практика*: монография. Санкт-Петербург, 2016.
8. Волков Г.Н. *Педагогика любви. Избранные этнопедагогические сочинения*: в 2 т. Москва: Издательский дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2002.
9. Волков Г.Н. *Педагогика национального спасения. Избранные этнопедагогические сочинения*. Элиста: АПП «Джангар», 2003.
10. Волков Г.Н., Петрова Т.Н., Панькин А.Б. *Введение в этнопедагогику*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва, 2006.
11. Волков Г.Н., Салчак К.Б., Шаалы А.С. *Этнопедагогика тувинского народа*: монография. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2009.
12. Волков Г.Н. *Становление этнопедагогики как отрасли педагогической науки*: материалы Международной научной конференции: в 2 ч. Москва, 2003.
13. Волков Г.Н. *Чувашская этнопедагогика*. Чебоксары. 2004.
14. Волков Г.Н. *Этнопедагогика*. Чебоксары, 1974.
15. Волков Г.Н. *Этнопедагогика чувашского народа*. Чебоксары, 1966.
16. Волков Г.Н. *Этнопедагогическая пансофия:* монография. Элиста, 2009.
17. Гукаленко О.В. *Поликультурное образование: теория и практика:* монография. Ростов-на-Дону: Издательство РГПУ, 2003.
18. Данилова Л.Н. *Формирование культуры межэтнического общения у старшеклассников во внеурочной деятельности*. Автореферат диссертации …кандидата педагогических наук. Москва, 2020.
19. Дауров А.М. *Формирование этнопедагогической компетентности будущего учителя физической культуры народными средствами физического воспитания*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Ялта, 2020.
20. Панькин А.Б. *Методология духовно-нравственного воспитания.* Элиста, 2014.
21. Панькин А.Б. *Организационно-педагогические основы развития национальной системы образования (на материале учреждений образования Республики Калмыкия)*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Волгоград: 1995.
22. Панькин А.Б. *Проектирование национально-региональных образовательных систем на основе принципа этнокультурной коннотации*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Волгоград, 2002.
23. Панькин А.Б. *Формирование этнокультурной личности*: учебное пособие. Москва, 2006.
24. Панькин А.Б. *Этнокультурная коннотация образования*. Элиста, 2009.
25. Панькин А.Б. *Этнокультурный парадокс современного образования*: монография. Волгоград, 2001.
26. Петрова Т.Н. *Чувашская педагогика как феномен мировой цивилизации*. Москва, 2000.
27. Стефаненко Т.Г. *Этнопсихология.* Москва, 1999.
28. *Труды академика РАО Г.Н. Волкова*: библиографический справочник. Составители А.П. Никитин, Л.Н. Данилова. Чебоксары, 2018.
29. Pankin A.B., Shagaeva N.A. Formation of spiritual and moral foundations of management culture among educational managers. *Amazonia investiga*. 2018; Vol. 7, № 17: 658 – 669.
30. Pankin A.B. The philosophy of academician G.N. Volkov's spiritual and moral culture. *Ponte. Florece, Italy. International Journal of Sciences and Researc*. 2017; Vol. 73, № 12/SI: 130 – 134.

References

1. Akchulpanova R.K. *Formirovanie u buduschih uchitelej gotovnosti k duhovno – nravstvennomu vospitaniyu shkol'nikov na osnove `etnokul'turnogo podhoda*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Cheboksary, 2014.
2. Alieva B.Sh. *`Etnopedagogika dagestanskoj sem'i*: monografiya. Mahachkala: IPC DGU, 2007.
3. Ankvab M.F. Abhazskaya *narodnaya pedagogika*: *stanovlenie, razvitie i realizaciya v sovremennom uchebno-vospitatel'nom processe*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Groznyj, 2018.
4. Arsaliev Sh.M.-H. *Metodologiya sovremennoj `etnopedagogiki:* monografiya. Moskva, 2013.
5. Bazarova G.Z. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya cennostnogo otnosheniya k `etnicheskoj kul'ture u mladshih shkol'nikov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Pyatigorsk, 2016.
6. Batchaeva H.H.-M. *Tradicionnaya pedagogicheskaya kul'tura karachaevskogo naroda (istoriya, teoriya, praktika)*. Kazan', 2002.
7. Bajmurzina V.I. *Obschaya `etnopedagogika: metodologiya, teoriya, praktika*: monografiya. Sankt-Peterburg, 2016.
8. Volkov G.N. *Pedagogika lyubvi. Izbrannye `etnopedagogicheskie sochineniya*: v 2 t. Moskva: Izdatel'skij dom MAGISTR-PRESS, 2002.
9. Volkov G.N. *Pedagogika nacional'nogo spaseniya. Izbrannye `etnopedagogicheskie sochineniya*. `Elista: APP «Dzhangar», 2003.
10. Volkov G.N., Petrova T.N., Pan'kin A.B. *Vvedenie v `etnopedagogiku*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva, 2006.
11. Volkov G.N., Salchak K.B., Shaaly A.S. *`Etnopedagogika tuvinskogo naroda*: monografiya. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2009.
12. Volkov G.N. *Ctanovlenie `etnopedagogiki kak otrasli pedagogicheskoj nauki*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii: v 2 ch. Moskva, 2003.
13. Volkov G.N. *Chuvashskaya `etnopedagogika*. Cheboksary. 2004.
14. Volkov G.N. *`Etnopedagogika*. Cheboksary, 1974.
15. Volkov G.N. *`Etnopedagogika chuvashskogo naroda*. Cheboksary, 1966.
16. Volkov G.N. *`Etnopedagogicheskaya pansofiya:* monografiya. `Elista, 2009.
17. Gukalenko O.V. *Polikul'turnoe obrazovanie: teoriya i praktika:* monografiya. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo RGPU, 2003.
18. Danilova L.N. *Formirovanie kul'tury mezh`etnicheskogo obscheniya u starsheklassnikov vo vneurochnoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii …kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2020.
19. Daurov A.M. *Formirovanie `etnopedagogicheskoj kompetentnosti buduschego uchitelya fizicheskoj kul'tury narodnymi sredstvami fizicheskogo vospitaniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Yalta, 2020.
20. Pan'kin A.B. *Metodologiya duhovno-nravstvennogo vospitaniya*. `Elista, 2014.
21. Pan'kin A.B. *Organizacionno-pedagogicheskie osnovy razvitiya nacional'noj sistemy obrazovaniya (na materiale uchrezhdenij obrazovaniya Respubliki Kalmykiya)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd: 1995.
22. Pan'kin A.B. *Proektirovanie nacional'no-regional'nyh obrazovatel'nyh sistem na osnove principa `etnokul'turnoj konnotacii*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Volgograd, 2002.
23. Pan'kin A.B. *Formirovanie `etnokul'turnoj lichnosti*: uchebnoe posobie. Moskva, 2006.
24. Pan'kin A.B. *`Etnokul'turnaya konnotaciya obrazovaniya*. `Elista, 2009.
25. Pan'kin A.B. *`Etnokul'turnyj paradoks sovremennogo obrazovaniya*: monografiya. Volgograd, 2001.
26. Petrova T.N. *Chuvashskaya pedagogika kak fenomen mirovoj civilizacii*. Moskva, 2000.
27. Stefanenko T.G. *`Etnopsihologiya*. Moskva, 1999.
28. *Trudy akademika RAO G.N. Volkova*: bibliograficheskij spravochnik. Sostaviteli A.P. Nikitin, L.N. Danilova. Cheboksary, 2018.
29. Pankin A.B., Shagaeva N.A. Formation of spiritual and moral foundations of management culture among educational managers. *Amazonia investiga*. 2018; Vol. 7, № 17: 658 – 669.
30. Pankin A.B. The philosophy of academician G.N. Volkov's spiritual and moral culture. *Ponte. Florece, Italy. International Journal of Sciences and Researc*. 2017; Vol. 73, № 12/SI: 130 – 134.

*Статья поступила в редакцию 04.11.21*

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-138-141

***Usmanova T.A.**, teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: turgunai1@mail.ru*

**TECHNOLOGIES OF CURRENT CONTROL AND ASSESSMENT OF THE QUALITY OF MASTERING LANGUAGE MATERIAL BY STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES IN THE DISTANCE LEARNING MODE.** This publication analyzes the process of monitoring and evaluating the quality of foreign language acquisition by students of non-linguistic higher educational institutions. The purpose of the study is to determine conditions that can be used as a basis for creating

innovative forms of control and evaluation aimed at determining the level of mastering language material by students of non-linguistic universities. To achieve this goal, it is supposed to solve a number of tasks, the key of which are: the analysis of the advantages and disadvantages of existing methods of control and evaluation, the proposal of a method of control and evaluation adapted for distance learning. The article analyzes theoretical foundations of the assessment of competencies specific to the remote acquisition of a foreign language by students. Advantages and disadvantages of existing technologies are considered and scientific arguments on the problem under study are presented. As a result of the research, it is proved that the most effective way to assess the level of development of communicative competence in the process of teaching and learning a second language is a professionally oriented discussion.

*Key words:* **control, training, educational technologies, quality, efficiency.**

***Т.А. Усманова**, преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: turgunai1@mail.ru*

# ТЕХНОЛОГИИ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОСВОЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В РЕЖИМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В настоящей публикации осуществляется анализ процесса контроля и оценки качества освоения иностранного языка обучающимися неязыковых высших учебных заведений. В связи с вышеобозначенным целью исследования является необходимость определить условия, которые могут быть использованы в качестве основы для создания инновационных форм контроля и оценки, направленных на определение уровня освоения языкового материала студентами неязыковых вузов. Для достижения обозначенной цели предполагается решение ряда задач, ключевыми из которых являются осуществление разбора достоинств и недостатков имеющихся методов контроля и оценки, предложение метода контроля и оценки, адаптированного под дистанционное обучение. В статье анализируются теоретические основы оценки компетенций, специфичных для дистанционного овладения иностранным языком студентами. Рассмотрены достоинства и недостатки существующих технологий и представлены научные доводы по исследуемой проблеме. В результате исследования доказано, что наиболее эффективным способом оценки уровня развития коммуникативной компетенции в процессе преподавания и изучения второго языка является профессионально ориентированная дискуссия.

*Ключевые слова:* **контроль, обучение, образовательные технологии, качество, эффективность.**

В современный период времени становится все более актуальным вопрос совершенствования оценки качества высшего образования, которая применяется при дистанционном обучении. Подобное объясняется стремительным развитием компетентностного подхода к подготовке будущих специалистов. Традиционно процесс оценки состоит из совокупности определенных действий, которые направлены на сравнение двух объектов, один из которых является стандартным. Однако обозначенный подход в настоящее время требует пересмотра. Последний должен быть ориентирован на показатели, которые предоставляют современные высшие учебные заведения. Рассматриваемые показатели неразрывно связаны с целями образования, которые в настоящий момент сообразуются с признаками компетентности. Из рассмотренного выше следует, что система оценки иностранного языка должна полагаться на соответствие имеющейся у студента компетенции общественным требованиям к подготовке обучающихся в профессиональной сфере.

Для будущих специалистов одной из основных целей в изучении иностранной речи выступает совершенствование профессиональной и разговорной компетенций, которые обеспечивают готовность студента к ведению диалога с иностранными коллегами и знание культурных особенностей последних. Обозначенные компетенции состоят из более узконаправленных составляющих, представляющих собой набор знаний, умений, качеств и т.д. Следование заранее определенным целям обусловливает необходимость изменения содержательной составляющей большинства компонентов системы методики, в которую включена и система оценки. Применяемые в настоящее время методы оценки становятся непродуктивными, что объясняется наличием только формальных и очевидных показателей освоения иностранного языка. Личностные компетенции могут быть формализованы в процессе осуществления мониторинга и оценки. Несоответствие между ожидаемым результатом, который интерпретируется в параметрах компетенции, и процедурами оценки, которые все еще существуют в давно сложившемся традиционном и уже устаревшем спектре типов, форм и практик, неоднократно упоминалось в научной литературе.

Учитывая вышеобозначенное, целью настоящего исследования является рассмотрение условий для создания эффективных средств контроля и оценки освоения иностранного языка в режиме дистанционного обучения.

В связи с вышесказанным возникает необходимость в решении задач, обусловленных целью исследования. К последним отнесены следующие:

1. Определить дидактические параметры оценки, ориентированной на освоение иностранного языка.
2. Выявить недостатки и достоинства технологий контроля и оценки.
3. Рассмотреть условия для эффективного контроля и оценки коммуникативной компетентности студентов.
4. Разработать и предложить современный метод дистанционного контроля и оценки.

Для осуществления настоящего исследования в статье применяются следующие методы: практического моделирования, гуманитарный, социально-научный.

Научная новизна исследования заключается в разработке и представлении нового подхода к модернизации технологии оценки и контроля, направленного на выявление уровня освоения иностранного языка студентами неязыковых вузов.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что предложенный в результате рассмотрения настоящей темы метод возможно применить в качестве теоретической базы будущих исследований.

Осуществляя исследование технологий контроля и оценки качества усвоения иноязычной речи, необходимо отметить, что первостепенным условием, которое является важнейшим в контексте рассмотрения дистанционных технологий и изучения иностранного языка, является учет, ведущийся при осуществлении процедуры оценки и особенностей будущей деятельности обучающихся. Обозначенное выше условие значит, что оценка и процесс ее осуществления при использовании любого метода должны быть сосредоточены на развитии только тех качеств и характеристик будущего профессионала, которые пригодятся в сфере его деятельности как специалиста. Исходя из сказанного, следует, что необходимо различать коммуникативные и профессиональные навыки в зависимости от специальности: например, оценка компетенции юристов будет отличаться от ее осуществления по отношению к экономистам или математикам. Настройки процесса оценивания будут определяться исходя из особенностей профессии обучающегося. Только вышеобозначенный подход сможет определить уровень и эффективность подготовки профессионалов.

Представляется необходимым исследовать еще одно условие эффективного осуществления контроля и оценки качества освоения иностранного языка обучающимися. Говоря о последнем, следует указать, что оно неразрывно связано с уровнем образования специалиста. Исходя из этого, в результате осуществления оценки должны быть выявлены характерные особенности, которые принадлежат бакалавру или специалисту определенной сферы знаний. У отмеченных выше категорий обучающихся существуют характерные только для них требования, выраженные в описании значимых для их профессии компетенций. Следовательно, и организация дистанционного обучения для различных категорий студентов должна отличаться друг от друга и регулярно обновляться.

Осуществляя рассмотрение еще одного условия, отметим, что оно состоит в том, чтобы процесс контроля и оценки основывались не только на явно выраженных особенностях студента, но и на тех, которые явно не видны [1]. Обозначенное выше предопределяет, что кроме стандартных признаков, оценка и контроль должны определять такие параметры личности, которое невозможно обнаружить с помощью наблюдения. Подобные качества не напрямую, а косвенно проявляются в профессиональной и разговорной деятельности личности студента. Рассуждая о примерах рассматриваемых качеств, скрытых для наблюдателя, можно отметить следующие: самодисциплина, энергичность или предприимчивость.

Делая промежуточный вывод из обозначенного выше, подчеркнем, что, с одной стороны, существует объективная необходимость создания специальной шкалы оценки, с другой стороны, разработка последней в настоящее время затрудняется высоким уровнем сложности дистанционного выявления профессиональных качеств и определения профессиональных компетенций. Решение рассматриваемой проблемы можно воспринимать в качестве еще одного условия, обеспечивающего эффективность оценки качества освоения языкового материала студентами неязыковых вузов.

В настоящее время существует несколько научных попыток решить эту проблему. Несмотря на усилия авторов, вопрос разработки критериев, критериальных

шкал, направленных на выявление компетенций, окончательно не решен и требует серьезного внимания [2].

Учитывая вышесказанное, следует обозначить еще одно условие, которое относится к необходимости изменения видов дистанционного контроля, который в настоящее время приобретает большое значение. Подобный подход предполагает отказ от традиционных форм осуществления оценки и контроля, заключающихся в проведении тестирования или опросов. К последним следует добавить инновационные способы, которые имеют своей целью исключительно анализ освоения иностранной речи студентами высших учебных заведений. Анализируя примеры обозначенных форм, можно предложить решение профессиональных задач или проведение удаленных конференций по вопросам, относящимся к будущей специальности.

Дополняя предложенные выше методы, возможно рассмотреть иные разновидности оценки и контроля. Кроме осуществления одноразовой проверки знаний, следует планомерно и постоянно контролировать процесс освоения разговорных навыков на иностранном языке. При использовании предложенного метода появится возможность достоверно убедиться в возможности эффективного дистанционного изучения и определиться с качествами, которые будут важны в будущей профессиональной деятельности.

Следующее из рассматриваемых условий, которое включено в осуществление оценки и контроля, возможно обозначить проблемным содержанием заданий. Проводя соотношение между продуктивным и репродуктивным типами оценки образования, следует сделать выбор в пользу первого. Поставленное условие сможет решить проблему обновления и оптимизации процесса контроля и оценки, связанную с работой над развитием разговорных и профессиональных навыков обучающихся. Обозначенная проблема имеет связь с будущей профессией и непредвиденными обстоятельствами, которые могут возникнуть в ходе осуществления специализированной деятельности.

Учитывая приведенные выше аргументы, следует отметить важное положение, которое заключается в показе студентами своих способностей к решению профессиональных задач при помощи иностранной речи. В процессе осуществления вышеуказанной деятельности обучающиеся должны уметь выражать личное мнение по вопросам, относящимся к их специальности, а также показать личностные разговорные характеристики. С сожалением можно отметить то, что зачастую указанный способ подготовки специалистов игнорируется и практически полностью не используется.

В ходе осуществления проблемно-ориентированного подхода к контролю и оценке компетенций возникает множество трудностей. По мнению некоторых авторов, одна из наиболее существенных трудностей заключается в том, что у студентов и преподавателей разное восприятие, что приводит к различным точкам зрения в оценках и контроле [3]. Другими словами, нет никакой корреляции между оценками учащихся (самооценкой и оценкой сверстников) и оценкой учителя.

Более того, в процессе осуществления компетентностного подхода к высшему образованию важным фактором выступает условие, которое неразрывно связано с личностными особенностями студентов. Каждый обучающийся по-особенному выражает личные и профессиональные качества, создавая тем самым не похожий ни на один другой индивидуальный разговорный и профессиональный стиль. Исходя из содержания данного подхода следует разрабатывать задания в тестовой форме в виде множества вариантов, которые будут отличаться в зависимости от формулировки вопроса, объема задания и количества вопросов.

Следующим из рассматриваемых условий осуществления контроля является учет позиции обучающихся. Последняя должна быть максимально активной. Предполагается, что будущие специалисты должны быть ознакомлены с параметрами оценивания, с соответствующими требованиями и результатом. Кроме того, студентов должны оповестить о тех объектах, которые будут оценены в дальнейшем, и о предъявляемых требованиях к осуществляемой работе. В случае если обучающийся не имеет возможности подготовиться к заданию самостоятельно, реализовать оценку своей личности в процессе тестирования и проанализировать полученный результат, то такие дистанционные методы осуществления контроля должны быть определены в качестве неэффективных. Заключая вышесказанное, отметим, что процедуры оценки и контроля, проводимые дистанционным способом, предоставляют шанс обучающимся продемонстрировать свои профессиональные навыки, разговорную самостоятельность, ответственность в ходе осуществления освоения иностранного языка.

Кроме этого, важно, чтобы контроль, основанный на компетентности, сочетался с самооценкой, оценкой со стороны сверстников и учителей. Для того чтобы получить целостное представление о вкладе студентов, самооценка и оценка одногруппников часто используется в качестве дополнительной.

Существуют некоторые инновационные методы самостоятельной, коллегиальной и преподавательской дистанционных форм контроля и оценки компетенций, которые могут быть применены к студентам, изучающим иностранный язык. Некоторые авторы предлагают ряд практик, которые уже доказали свою эффективность:

1. Дистанционное устное полуструктурированное интервью, рубрики совместной работы и рубрики коммуникативной компетенции.

2. Дистанционные устные презентации на иностранном языке, где процесс тестирования проводится двумя способами: коллегиальным и самооценкой.

3. Одновременное введение самоотчета, экспертного отчета и оценок преподавателей.

4. Реализация интегрированной задачи дистанционного чтения-записи [4].

После исследования уже имеющихся эффективных средств оценки и контроля освоения языкового материала студентами неязыковых вузов в режиме дистанционного обучения следует представить предложенные нами методы:

Дистанционное интервью как общий инструмент качественного исследования можно охарактеризовать как углубленную беседу, проводимую между отдельным респондентом и профессиональным исследователем. У данной методики есть несколько ключевых отличий, которые стоит отметить. Она, как правило, более структурирована, позволяет каждому респонденту делиться своим личным опытом и мнениями более глубоко и подробно, чем это обычно может быть достигнуто в иных условиях.

Профессионально ориентированные дебаты рассматриваются как дистанционный образовательный инструмент, который мотивирует студентов выражать свои противоположные мнения с целью опровержения аргументов друг друга. Возможность для принятия решения может быть предоставлена после того, как противоположные мнения будут представлены в чередующихся заявлениях. Благодаря усилению уже изученных материалов путем создания среды быстрого реагирования, основанной на аргументах, дебаты улучшают навыки освоения иноязычного материала.

Оценка языка на основе заданий заключается в процессе оценки, которая осуществляется в соответствии с набором четко сформулированных критериев, качества коммуникативных действий, полученных от учащихся в рамках целенаправленного, ориентированного на смысл использования языка, требующего интеграции навыков и знаний. Такая оценка используются для определения того, в какой степени пользователи иностранного языка могут продемонстрировать языковые способности на дистанционном уровне, которые будут востребованы в определенных областях дискурса и могут привести к принятию решений о приеме на программу или размещении в возможности дальнейшего изучения языка.

Деловые игры характеризуются в качестве инструмента оценки, который вовлекает студентов в имитацию реального мира, погружая их в аутентичную ситуацию управления. Такой подход к образовательной деятельности мотивирует поиск, анализ, интерпретацию информации, решение проблем и принятие решений [5].

Необходимо отметить, что контроль и оценка квалификации будущих специалистов на знание иностранного языка в российских неязыковых вузах определяется двумя основными параметрами: первым из них является оценка знаний и навыков в области иностранного языка; вторым выступает контроль за освоением языка в дистанционном режиме. Обозначенные цели оценки и контроля были достигнуты с помощью дистанционного тестирования. При этом выявлены некоторые достоинства и недостатки.

Содержание рассматриваемого метода было одинаковым, однообразным и включало:

а) анализ и пересказ текста на иностранном языке;

б) ответ на вопрос об одном из явлений системы иностранного языка;

в) ответ на вопрос из области психологии освоения иностранных языков.

Дистанционные технологии оценки и контроля за освоением иноязычной речи достаточно востребованы. Однако студенты не были включены в процесс оценки. Как следствие, была реализована только оценка и контроль преподавателя, в то время как возможность для самооценки и коллегиальной оценки предоставлены не были.

Кроме того, в процессе оценки и контроля не устанавливается обратная связь, хотя ее роль очень важна в дистанционной подготовке будущих специалистов. Как определили ученые, учащимся необходимо использовать те инструменты освоения материала, которые потенциально богаты обратной связью. Например, последние включают работу преподавателя над тестом или заданием, когда оно было возвращено учащимся после исправления, презентации учащимися своих дистанционных проектов и обсуждения между учителем и учащимися.

Таким образом, дистанционный контроль не направлен на постановку задач, подлежащих решению; он не раскрывает особенностей студента, индивидуального освоения им иностранного языка и принятия индивидуальных решений. Главное, что дистанционный контроль не определяет готовность выпускника к осуществлению полноценной профессиональной деятельности, к работе, связанной с использованием иностранного языка.

Принимая во внимание существующие условия, которые оказывают отрицательное влияние на освоение иностранного языка студентами, ученые начали поиск путей совершенствования технологий оценки и контроля. Исследования проводились по различным направлениям.

Система оценки, предлагаемая авторами, разработана в качестве инструмента контроля для облегчения дистанционного сбора и анализа данных, связанных с предполагаемыми результатами освоения языкового материала студентами неязыковых вузов.

В течение нескольких лет проводились соответствующие эксперименты по внедрению дистанционной формы организации итогового экзамена на готовность будущих специалистов к применению иностранного языка в профессиональной деятельности [6]. Дистанционный экзамен включал в себя две основные

части, каждая из которых была основана на задачном подходе и максимально ориентирована на профессиональный контекст деятельности с учетом индивидуальных особенностей каждого отдельного студента, проявляющихся в условиях принятия решений в нестандартных, неопределенных обстоятельствах профессиональной деятельности.

Первая часть экзамена проводилась в форме презентации учащимися дистанционного проекта, направленного на разработку плана освоения иностранного языка на определенном уровне его профессиональной деятельности. Первоначально было проведено командное обсуждение концепции, идеи и основной цели команды в групповом чате. Таким образом, были реализованы стратегии коллегиальной оценки и самооценки. За этим последовала индивидуальная работа каждого студента над освоением иностранного материала с его научной проверкой. В тексте проверки студент объяснил решения, которые он принял при исследовании проблемного вопроса, относящегося к его профессиональной деятельности, продемонстрировав в комплексе знания не только иностранного языка, но и психологии, социологии и других сфер. Принятые решения были обоснованы новыми образовательными технологиями и дистанционными средствами обучения иностранному языку.

В ходе презентации своего дистанционного проекта студенты доказывают эффективность решения профессиональных задач и обосновывают собственную точку зрения на использование удаленных образовательных технологий. Далее проводится обсуждение с экзаменаторами – опытными преподавателями. Они задают студенту вопросы, и по итогам презентации и обсуждения принимается решение о профессиональной дистанционной подготовке студента по направлению освоения иностранного языка [7].

Вторая часть дистанционного экзамена направлена на оценку уровня развития профессионально ориентированной языковой компетенции. Студенты должны продемонстрировать способность решать задачи в сфере профессионального общения с применением знаний и навыков в теоретических и практических аспектах иностранного языка и культуры. Студенты должны продемонстрировать свою готовность вести диалог культур в специально смоделированных условиях в соответствии с нормами межкультурного общения, используя стратегии и практики, связанные с взаимодействием с иностранными коллегами.

Кроме того, учащиеся должны проявить готовность анализировать аутентичный видео-, а также текстовый материал и принимать решение о том, как его применять в различных условиях своей профессиональной деятельности.

Организованный таким образом экзамен показал, что студенты демонстрируют все компоненты освоения языкового материала в режиме дистанционного обучения: технологическую и коммуникативную компетентность.

Завершая настоящее исследование, необходимо обозначить следующие выводы. Предлагаемый современный подход к пересмотру и обновлению процедуры оценки и контроля направлен на определение эффективности освоения иностранной речи обучающимися неязыковых высших учебных заведений и соответствующих им навыков, которые способствуют участию будущих профессионалов в межкультурной коммуникации.

Представляется необходимым отметить, что системный подход к процессу контроля и оценки предполагает определение эффективности освоения дистанционного образования обучающимися высших учебных заведений. Исходя их обозначенного, можно говорить о том, что уровень подготовки будущих специалистов к осуществлению профессиональной деятельности с использованием иностранной речи зависит от упомянутой системы и получаемых в ходе ее проведения показателей. В данной публикации рассмотрено несколько условий, использование которых позволит эффективно осуществлять процессы оценки и контроля.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в значительном пересмотре технологий контроля и оценки, что требует выполнения ряда условий, которые включают в себя следующее: учет параметров профессиональной деятельности студента, уровня образовательной системы, ориентацию на выявление не только явных (традиционных), но и неявных (инновационных) объектов оценки; разработка прозрачной шкалы критериев оценки, понятной не только преподавателю, но и студентам, с разнообразием форм и методов оценки, вовлечением студентов в процесс (самооценка и оценка со стороны сверстников); применение проблемного подхода к организации и проведению оценки.

Библиографический список


1. Молчанова Ю.А., Терентьева Е.В. Обучение иностранному языку в ЭИОС: дистанционное обучение глазами студентов. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 2.
2. Сосновская Г.И., Кирпичникова А.А. Дистанционное обучение как компонент непрерывного образовательного процесса при изучении иностранного языка. *Казанский вестник молодых учёных*. 2020; № 4.
3. Морозова А.Л. Управление образовательным процессом в области реализации языкового образования в вузе. *Вестник Самарского государственного технического университета*. Серия: Психолого-педагогические науки. 2020; № 5.
4. Барышникова О.В. Использование электронной образовательной среды для формирования межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции студента технического вуза. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2020; № 2.
5. Старостин А.С. Использование информационно-коммуникационных технологий с целью повышения компетенции выпускников вуза. *Cloud of science*. 2020; № 2.
6. Преснухина И.А., Елкина И.М., Фетисова Л.И. Учет самооценки и ожиданий студентов от изучаемой дисциплины при разработке программ по иностранному языку в неязыковом вузе в системе дистанционного образования. *Ценности и смыслы*. 2019; № 1.
7. Тимкина Ю.Ю. Тестирование в дистанционной иноязычной подготовке в вузе. *БГЖ*. 2021; № 2 (35).


References


1. Molchanova Yu.A., Terent'eva E.V. Obuchenie inostrannomu yazyku v `EIOS: distancionnoe obuchenie glazami studentov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 2.
2. Sosnovskaya G.I., Kirpichnikova A.A. Distancionnoe obuchenie kak komponent nepreryvnogo obrazovatel'nogo processa pri izuchenii inostrannogo yazyka. *Kazanskij vestnik molodyh uchenyh*. 2020; № 4.
3. Morozova A.L. Upravlenie obrazovatel'nym processom v oblasti realizacii yazykovogo obrazovaniya v vuze. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2020; № 5.
4. Baryshnikova O.V. Ispol'zovanie `elektronnoj obrazovatel'noj sredy dlya formirovaniya mezhkul'turnoj professional'noj kommunikativnoj kompetencii studenta tehnicheskogo vuza. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2020; № 2.
5. Starostin A.S. Ispol'zovanie informacionno-kommunikacionnyh tehnologij s cel'yu povysheniya kompetencii vypusknikov vuza. *Cloud of science*. 2020; № 2.
6. Presnuhina I.A., Elkina I.M., Fetisova L.I. Uchet samoocenki i ozhidanij studentov ot izuchaemoj discipliny pri razrabotke programm po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze v sisteme distancionnogo obrazovaniya. *Cennosti i smysly*. 2019; № 1.
7. Timkina Yu.Yu. Testirovanie v distancionnoj inoyazychnoj podgotovke v vuze. *BGZh*. 2021; № 2 (35).


*Статья поступила в редакцию 12.11.21*

УДК 373.24 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-141-144

***Hu Zhiyuan,*** *postgraduate, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia),*
*E-mail: zhangshu2019@yandex.ru*

**DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF READINESS OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN TO LEARN CHINESE.** Nowadays the interest in learning Chinese language has grown significantly, therefore the researcher determines the level of readiness of older preschool children to learn another language. In this study three main methodologies are used, they are the modified methodology "World Picture", the emotional categorization methods and the method of answering an open-ended question with motivation. As a result, it is concluded that 75% of respondents showed, to one degree or another, an educational and cognitive interest in studying the "image of another" and agree to admit it into their "picture of the world", however, more than 20% of older preschoolers need to develop this interest, including using the developed technique. The results of this research made it possible to design the main directions of activity of all subjects of the planned educational process.

*Key words:* **readiness level, Chinese language, senior preschool children, teaching Chinese.**

***Ху Чжиюань,*** *аспирант, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск,*
*E-mail: zhangshu2019@yandex.ru*

# ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ИЗУЧЕНИЮ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

В настоящее время интерес к китайскому языку значительно вырос. В связи с этим мы решили определить уровень готовности детей старшего дошкольного возраста к изучению другого языка. В данном исследовании были использованы модифицированная методика «Картина мира», методика эмоциональной категоризации и метод ответа на открытый вопрос с мотивировкой. В результате выяснилось, что 75% респондентов проявили в различной степени учебно-познавательный интерес к изучению «образа Другого» и согласны допустить его в свою «картину мира», однако у более чем 20% старших дошкольников этот интерес нужно развивать, в том числе и с применением разработанной методики. Результаты исследования позволили спроектировать основные направления деятельности всех субъектов планируемого образовательного процесса.

*Ключевые слова:* **уровень готовности, китайский язык, дети старшего дошкольного возраста, обучение китайскому языку.**

В современном обществе отношения между Россией и Китаем успешно развиваются, растет интерес к Китаю, а также к обучению детей китайскому языку. Дошкольный возраст является самым благоприятным для умственного развития детей и сенситивным периодом для коммуникативно-психологической адаптации к новому языковому миру, отличному от мира родного языка и культуры [1]. Вместе с тем необходимость раннего обучения китайскому языку обусловлено тем, что с 1-го класса проводятся занятия в рамках внеурочной деятельности. Исходя из этого, необходимость раннего обучения китайскому языку подчеркивает актуальность исследования.

Исходя из понимания того факта, что дошкольники только приступают к изучению китайского языка, мы решили определить уровень готовности детей старшего дошкольного возраста, относящихся к другой культуре, к изучению другого языка, а также их мотивацию и отношение к познавательному процессу.

В рамках решения первой задачи нами в первую очередь была использована модифицированная методика «Картина мира» Е.С. Романовой и О.Ф. Потёмкиной [2], которая способствует выявления центральных образов в картине мира дошкольника. Данная методика даёт возможность проанализировать, каковы образные представления детей о мире (её центральные, волнующие их образы), представленные в любом удобном и понятном для них виде.

Педагогами и психологами всегда придавалось серьёзное значение применению методик с использованием рисунков, так как именно они расцениваются как эффективное средство исследования картины мира, способствуя знаковой и символической передаче своего понимания, восприятия, содержания.

Для адаптирования отмеченной методики под возрастные психофизиологические особенности старших дошкольников мы включили в нее использование рефлексивно-позиционного метода сценирования ситуаций, в частности игровую «модельно-коммуникативную» ситуацию (с героем сказочной повести Н.Н. Носова «Незнайка»), которая представлена в работе Н.Б. Ковалевой и Ф.А. Ковалева [3]. Дети сначала прослушали красочный рассказ о том, что на другой далёкой планете также проживал свой Незнайка, и он впервые прилетел на нашу планету Земля и, совсем беспомощный, не понимает, как всё на ней устроено. И только мы можем ему помочь: с помощью рисунка показать ему, что представляет собой наша планета Земля, что на ней есть, какие страны, народы, как мы все на ней живем, как люди работают, отдыхают и т.п. При этом каждому дошкольнику было предоставлено отдельное место, индивидуальные наборы цветных карандашей или фломастеров (на выбор), два листа бумаги размера А-4.

Результатом явились рисунки, позволяющие сделать определённые выводы о возрастных и индивидуальных особенностях образа мира в сознании и воображении старших дошкольников, увидеть волнующие их центральные образы, классифицировать их.

На основе полученных результатов, мы констатировали следующее:

− практически у 60% испытуемых отмечен на рисунке личный образ («Я-образ»), и, соответственно, почти у 40% детей отсутствует это ярко выраженное желание изобразить себя;

− центральными на рисунке выступали образы планет, континентов, человечества (по расам − в чёрно-белом цвете), образы города, своей семьи (как правило, взявшись за руки). На рисунках были также отмечены природа, животные, автомобили, компьютеры (а также мотивы мира как компьютерной игры);

− достаточно редко (27%) представлен на рисунках «Образ Другого», что позволяет говорить о том, что «образ Другого» − других стран, народов, культуры и т.п.− для старшего дошкольника не является главным и еще не сложился.

В целом образное представление дошкольников отличается предметностью, практически одинаковым вниманием к «малому миру» (ближайшему окружению: семья, детский сад, город и т.п.) – 48% и «большому миру» (образ планеты, человечества) – 52%.

*Достаточно тревожным симптомом* мы посчитали в представлениях образов большого мира, «Другого», у трети детей (28%) отмечается наличие отражённых в рисунках мотивов агрессии, страха и борьбы за мир, планету. Это, на наш взгляд, объясняется влиянием фильмов ужасов, мультфильмов про монстров и компьютерных игр (у одного ребенка понятие «Другого» было ассоциировано с компьютерной игрой «Убей нацию»).

Данный вывод был подтверждён также при использовании *методики эмоциональной категоризации* (О.В. Украинец) [4], которую также адаптировали к исследуемой проблеме. В рамках игры детям было предложено посмотреть на геометрические фигурки разного цвета и представить, что это кулинарные изделия (печеньки) доброго и злого гнома Печеньки. И эти фигурки-печеньки нужно было разложить на две группы (печеньки доброго и злого гномов).

Анализ действий детей показал, что с понятиями «весёлые, добрые, хорошие печенья» у них, как правило, ассоциируются тёплые цвета (жёлтый, голубой, оранжевый и салатовый), а также с круглой формой, а «злые и сердитые» печенья злого гнома соотносились с синим, коричневым, иногда с красным цветами. Кроме этого, детям было предложено подарить добрые печеньки одному из выбранных им грустных человечков (с европейскими, негроидными и азиатскими чертами). 84% детей выбрали первого человечка (с привычными европейскими чертами).

На основе применения данной методики, во-первых, был констатирован достаточно высокий уровень напряжённости детей: высокий уровень напряжённости показали 22% респондентов, средний уровень напряжённости отмечен у 64%, низкий – всего у 14% детей; во-вторых, подтверждён вывод о том, что «образ Другого» воспринимается дошкольниками не очень охотно.

После этого детям была предложена картинка (рис. 1) и задан вопрос: кто подарил бы печеньки доброго гнома этому малышу?




Рис. 1. Иллюстративный материал к вопросам педагога

Откликнулись (подняли руки) практически все дети, отвечая на дополнительные вопросы педагога (в том числе и о причинах такого поступка), они указали, что малыш «милый», «смешной», «грустный, потому что ему что-то не дали или куда-то не взяли», многие отметили олимпийские кольца на флажке и то, что, наверное, он «за кого-то «болел», а они проиграли» и т.п. Дети указали также на своеобразие иероглифов (надпись на повязке) и проявили интерес к тому, что там написано.

После этого дошкольникам-респондентам был представлен визуальный ряд картинок о детских садах Китая и предложено сделать выбор из четырёх наиболее интересных, по которым они хотели бы больше узнать о своих китайских сверстниках. Картинки, выбранные большинством детей (78%), представлены на рис. 2. Приоритетными оказались вопросы о национальных костюмах, играх-соревнованиях, развивающих занятиях и национальной еде.

После этого дошкольникам были показаны детские китайские книжки, и педагог рассказал им китайскую сказку о букете из лотосов, подаренном мальчиком маме, о силе материнской любви и т.п. [5].

На основе иллюстрации из книги (рис. 3) был использован метод ответа на открытый вопрос с мотивировкой.










Рис. 2. Выбранный детьми визуальный ряд картинок о детских садах Китая
(национальные костюмы, игры-соревнования, занятия, национальная еда)

| *Иллюстрация* | *Вопросы* |
|---|---|
|  | 1. Перед вами китайская мама. Что она делает с сыночком?<br>2. А вас обнимает ваша мама?<br>3. Когда она вас обнимает, что хочет сделать, показать?<br>4. Почему важно тоже жалеть свою маму, дарить ей цветы, свои поделки, помогать?<br>5. Отличается ли китайская мама своим чувствами от вашей мамы? Чего она тоже ожидает от своих деток, какими хочет их видеть?<br>5. Как вы думаете, а другие мамы других народов, в других странах также обнимают своих сыночков и дочек? |

Рис. 3. Иллюстрации из книги и вопросы для беседы с дошкольниками-респондентами

Полученные ответы свидетельствуют, что дети понимают и делают выводы о том, что во всех странах родители любят своих детей, что добрые (или злые) чувства не зависят от народа, эмоции у всех одинаковые, и у каждого народа есть хорошие и плохие люди, и добрые люди должны помогать друг другу.

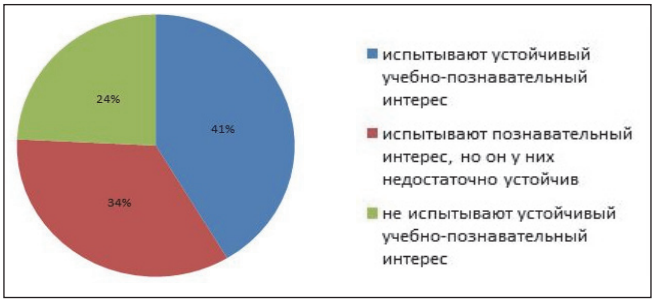



Диаграмма 1. Уровень устойчивости учебно-познавательного интереса дошкольников по отношению к «образу другого»

И в то же время каждая страна имеет свои традиции, правила поведения, их очень интересно изучать. Педагог подчеркнул, что очень интересные традиции и жизнь сверстников в Китае, и самую интересную информацию о них можно узнать, если научиться понимать их язык, то, что написано иероглифами и т.п. А помогут в этом красочные познавательные детские книги китайских авторов.

Проведённая работа показала, что дети мотивированы на изучение китайского языка и знакомство с китайской культурой, у них достаточно высокий познавательный интерес, хотя многие (примерно 20%) опасаются, что это «трудно и непонятно», и «они не поедут в Китай».

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что 75% респондентов проявили в той или иной степени учебно-познавательный интерес к изучению «образа другого» и согласны допустить его в свою «картину мира», однако у более чем 20% старших дошкольников этот интерес нужно развивать, в том числе и с применением разработанной методики (диаграмма 1).

Результаты диагностики уровня готовности детей старшего дошкольного возраста к китайскому языку позволили проектировать основные направления деятельности всех субъектов планируемого образовательного процесса: педагогов ДОУ, родителей и дошкольников.

Библиографический список

1. Платохина Н.А. Концептуальные основы ценностно-смыслового развития детей дошкольного возраста. *Сибирский педагогический журнал*. 2009; № 8: 81 – 88.
2. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. *Графические методы в психологической диагностике*. Москва: Дидакт, 1991.
3. Ковалева Н.Б., Ковалев Ф.А. *Инновационное проектирование образовательных технологий*. Москва: ГАОУ ВО МИОО, 2015.

4. Украинец О.В. Сравнительный анализ результатов изучения специфичности эмоциональной категоризации хроматических и геометрических признаков, оценки психоэмоционального состояния и уровня тревожности у старших дошкольников с разным речевым и соматическим статусом. *Ученые записки СПбГИПСР*. 2009; Т. 12, №: 2: 35 − 40.
5. *Этот букет лотоса с землей. История материнской любви*. Available at: http://gs.kankanmi.com/html/20170526/104920.html

References

1. Platohina N.A. Konceptual'nye osnovy cennostno-smyslovogo razvitiya detej doshkol'nogo vozrasta. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2009; № 8: 81 − 88.
2. Romanova E.S., Potemkina O.F. *Graficheskie metody v psihologicheskoj diagnostike*. Moskva: Didakt, 1991.
3. Kovaleva N.B., Kovalev F.A. *Innovacionnoe proektirovanie obrazovatel'nyh tehnologij*. Moskva: GAOU VO MIOO, 2015.
4. Ukrainec O.V. Sravnitel'nyj analiz rezul'tatov izucheniya specifichnosti `emocional'noj kategorizacii hromaticheskih i geometricheskih priznakov, ocenki psiho`emocional'nogo sostoyaniya i urovnya trevozhnosti u starshih doshkol'nikov s raznym rechevym i somaticheskim statusom. *Uchenye zapiski SPbGIPSR*. 2009; T. 12, №: 2: 35 − 40.
5. *`Etot buket lotosa s zemlej. Istoriya materinskoj lyubvi*. Available at: http://gs.kankanmi.com/html/20170526/104920.html

*Статья поступила в редакцию 12.11.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-144-147

***Chekalina M.S.,*** *senior teacher, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: mari-serg28@mail.ru*

**PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF THE COMPETENCE "FORECASTING" IN CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING.** The article presents results of the study of the competence of forecasting, conditioned by the regulatory-volitional qualities of the personality among students of the distance learning process. The author considers distance learning as an opportunity to individualize the study of certain disciplines. According to the author, it is the use of individual educational routes in the educational process that will allow students to develop components of prediction and self-regulation. The article presents theoretical description of the specifics of training in pandemic conditions. The results of empirical research prove that when organizing an individual course of study of a discipline during a semester, students improve their forecasting and self-regulation skills.

*Key words:* **individual educational route, individual educational trajectory, distance learning, forecasting, self-regulation, lifelong education.**

***М.С. Чекалина,*** *ст. преп., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: mari-serg28@mail.ru*

# ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ «ПРОГНОЗИРОВАНИЕ» В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье представлены результаты исследования компетенции прогнозирования, обусловленной регуляторно-волевыми качествами личности студентов процессе дистанционного обучения. Автор рассматривает преимущества дистанционного обучения как возможность индивидуализации изучения отдельных дисциплин. По мнению автора, именно использование индивидуальных маршрутов в образовательном процессе позволит развивать у студентов компоненты прогнозирования и саморегуляции. В статье представлено теоретическое описание специфики обучения в условиях пандемии. Результаты эмпирического исследования доказывают, что при организации индивидуального маршрута изучение дисциплины в течение семестра у студентов улучшает навыки прогнозирования и саморегуляции.

*Ключевые слова:* **индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальная образовательная траектория, дистанционное обучение, прогнозирование, саморегуляция, непрерывное образование.**

Актуальность темы исследования связана с тем, что изменения, происходящие в жизни общества отдельного города, страны и даже мира диктуют нам новые правила и новые подходы к образованию. До вспышки COVID-19 дистанционное образование демонстрировало устойчивый, но довольно скромный рост. Но в ситуации, когда учитель и ученики, преподаватели и студенты физически разделились, необходимость использования интернет-технологий увеличилась.

Первые проекты электронного обучения появились в 90-х годах прошлого века. Многие страны стали создавать национальные проекты в сфере электронного образования. Однако в России, несмотря на существование отдельных проектов, государственную поддержку электронное обучение (в том числе на основе применения дистанционных технологий) стало получать только в 2014 году при поддержке Минобрнауки РФ, что нашло отражение в Программе развития электронного образования на 2014−2020 гг. [1].

А.В. Тараканов, К.В. Садова, Е.А. Крайнова под дистанционным образованием понимают обучение с помощью компьютерных и интернет-технологий, которому присущи все компоненты учебной деятельности − цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения. Существуют следующие модели дистанционного обучения. Иностранные специалисты выделяют консультационный вид дистанционного обучения, переписку и регулируемое обучение в зависимости от степени участия «тьютора» во взаимодействии с учеником и используемых для этого средств. А.А. Андреев выделяет корреспондентскую, кейсовую, вахтовую, телевизионную формы обучение, телеприсутствие, сетевое обучение в зависимости от целей взаимодействия и решаемых задач [2]. Также помимо моделей дистанционного обучения фиксируют несколько вариантов использования такой технологии в качестве дополнительной поддержки основного курса обучения; основы для самообразования; в качестве основной образовательной технологии [3]. Пандемия COVID-2019 и связанные с ней ограничения показали, что проблема интеграции дистанционного и очного обучения перспективна и должна решаться на всех уровнях образования, в том числе и высшего. В нашей статье вслед за А.В. Тараканом, К.В. Садовой, Е.А. Крайновой дистанционное обучение мы будем рассматривать как форму обучения, организуемую наряду с очной и заочной. Используя термин «дистанционное обучение», они подчеркивают основной специфический признак данной системы – интерактивность, взаимодействие не только с программой, но и с преподавателем и другими обучающимися [2].

Не подлежит сомнению, что для реализации дистанционного обучения необходимо развивать у обучающихся высокий уровень самостоятельности, организованности и при этом создавать благоприятные условия для развития этих качеств и повышения эффективности обучения. Поэтому установка на развитие у обучающихся такой важной компетенции, как прогнозирование, в основе которой лежат компоненты саморегуляции − самостоятельность, целеполагание, программирование, моделирование, становится востребованной в развитии любой личности [4]. По мнению Н.Ф. Соколовой, «самоорганизация и самоуправление, компетенции системно-деятельностного характера должны быть сформированы у студентов в соответствии со стандартами высшей школы». Вопросы, связанные с продуктивностью самостоятельной работы обучающихся и повышением ее эффективности, рассматривались в работах М.Г. Гарунова, Б.П. Есипова, Г.М. Кулешовой, Е.В. Лобановой, Н.А. Моисеенко, С.Л. Мякишева, П.И. Пидкасистого, М.Н. Скаткина, Т.И. Шамовой. В их трудах можно проследить мысль о том, что дистанционные образовательные технологии открывают новые возможности для организации самостоятельной работы обучающихся [1].

Дистанционное обучение позволяет использовать современные педагогические технологии с учетом коммуникационных возможностей Интернета, когда преподаватель перестает оставаться единственным источником информации. Используя интернет-технологии, преподаватель может индивидуализировать образовательный процесс под конкретного обучающегося в соответствии с его возможностями и интересами. Каждый преподаватель планирует свой курс заранее, поэтому он может распределить учебный материал между очной и дистанционной формами, решив, какой материал будет изучаться студентами самостоятельно, в какие сроки они его должны освоить и какой вспомогательный материал им понадобится. В этом случае не обойтись без индивидуальных планов, то есть индивидуальных траекторий обучения [2].

Цель нашей работы состоит в изучении особенностей развития компетенции прогнозирования в условиях дистанционного образования. Основные задачи статьи состоят в следующем: описать возможности использования индивидуального образовательного маршрута при изучении дисциплины в дистанционном формате, определить его возможности для развития прогностической компетенции и доказать это на примере проведенного исследования.

Идея индивидуальных траекторий обучения, индивидуализации образовательных маршрутов изучалась довольно давно. Однако новый виток своего развития получила с развитием системы непрерывного образования. По мнению

Э.Ф. Зеера и Э.Э. Сыманюк, «непрерывное образование – процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества». Сегодня идея непрерывного образования поддерживается государством на уровне программных документов, где отмечается необходимость наличия многообразных типов и видов образовательных программ и их вариативность для обеспечения индивидуализации образования; подчеркивается необходимость реализации образования через всю жизнь [5; 6].

Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, Л.Н Степанова, Е.В. Гончарова, Р.М. Чумичева считают, что индивидуальные образовательные траектории подчеркивают необходимость осознанного и ответственного профессионального выбора студента. Организация подобных траекторий, маршрутов обусловливает необходимость личности самоопределяться, находить личностный смысл образования в широком разнообразии вариантов. При этом существуют внешние и внутренние факторы, влияющие на особенности планирования образовательных траекторий. По мнению Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, «к внешним факторам относятся миссия образовательной организации, ее институционная структура, социально-экономические потребности региона, квалификация педагогических работников. К внутренним факторам построения индивидуальных образовательных траекторий относятся целевые ориентации обучающихся, мотивы повышения образовательного уровня, познавательная активность, потребность в саморазвитии, самоотношение и направленность на будущее (транспективу)» [6; 7; 8]. Построение временной перспективы будущего требует от студента сформированной готовности к профессиональному самоопределению и желаемого образа профессионального будущего [9; 10]. Поэтому построение индивидуальных образовательных траекторий, осуществляемых в ситуациях неопределенности – это смыслопорождающая деятельность прогнозирования своего будущего. Выполнение этой деятельности предполагает овладение прогностической компетентностью, которая определяет построение возможных маршрутов достижения будущего [6; 8].

Т.Ю. Ломакина, А.В. Хуторский рассматривает индивидуальную образовательную траекторию как возможность для студента ставить цель, выступать субъектом выбора, проектирования и реализации своего образовательного пути при педагогической и методической поддержке преподавателя [11; 13].

Дистанционное обучение в условиях COVID-2019 при сохранении учебных планов, но значительном изменении формы взаимодействия между преподавателями и студентами позволяет решать несколько задач. Во-первых, преподаватель знакомит студента с вариантами выбора овладения учебным материалом. Во-вторых, заставляет студента формировать свой индивидуальный образовательный маршрут освоения конкретной дисциплины и учебной программы в целом. В-третьих, такое освоение программы выявляет пробелы в развитии прогностической компетенции и позволяет студенту под контролем преподавателя ее развивать для проявления своей позиции и профессионального намерения [12].

Для доказательства идеи о том, что развитию компетенции прогнозирования, в основе которой лежат компоненты саморегуляции, в режиме дистанционного обучения будет способствовать индивидуальный образовательный маршрут освоения дисциплины нами было проведено эмпирическое исследование.

Для проведения эмпирического исследования использовались следующие методики: опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ), который позволил нам выявить уровень развития компонентов саморегуляции, включенных в прогностическую компетенцию; тест-опросник А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции», шкалы которого дали возможность оценить степень сформированности осознанной регуляции деятельности, что является условием успешности профессионального самоопределения; методика САН − экспресс-оценка самочувствия, активности и настроения позволяет оценить состояние испытуемого и его устойчивость к различным ситуациям, что является проявлением темперамента; тест индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ) в адаптации Н.В. Паниной, позволяющий диагностировать индекс жизненной удовлетворенности, отражающий общее психологическое состояние человека, степень его психологического комфорта и социально-психологической адаптированности, обусловленный его личностными особенностями.

В исследовании приняли участие 81 студент ФГБОУ ВО «НГПУ». Участники были разделены на две эмпирические группы: ЭГ-1 (N = 42) – составили студенты, у которых вся самостоятельная работа была поделена по срокам – 52% испытуемых; ЭГ-2 (N = 39) составили студенты, у которых был обозначен только последний срок сдачи самостоятельной работы – 48% испытуемых. Задачей исследования было доказать, что студенты, работающие по индивидуальному плану (индивидуальным срокам), будут более успешны в освоении дисциплины, произойдет развитие прогностической компетенции и навыков саморегуляции.

Результаты исследования, их научная новизна и практическая значимость. В начале исследования нам необходимо было подтвердить, что группы значимо не различаются по компонентам прогнозирования и саморегуляции, находятся примерно на одном уровне развития указанных компонентов. Для этого мы использовали критерий U-Манна-Уитни. Математическая обработка полученных данных проводилась с использованием компьютерной программы SPSS-17.0. Достоверность представленных результатов – не ниже 5% уровня значимости. В результате его применения было получено подтверждение того, что группы между собой значимо различаются параметрам, указанным в табл. 1.

Таблица 1

Достоверность различий в значениях исследуемого признака по ЭГ-1, ЭГ-2

| Наименование признака/название шкалы | U-Манна-Уитни | Уровень значимости |
|---|---|---|
| «Моделирование» (В.И. Моросанова) | 396 | p = 0,000 |
| «Самочувствие» (САН) | 810 | p = 0,006 |
| «Настроение» (САН) | 513 | p = 0,004 |
| «Последовательность достижения целей» (Н.В. Панина) | 567 | p = 0,012 |
| «Общий фон настроения» (Н.В. Панина) | 531 | p = 0,005 |

Согласно полученным результатам, различия между двумя эмпирическими группами обнаружены только по пяти шкалам из девятнадцати. При этом стоит обратить внимание на то, что различия связаны с эмоциональным состоянием испытуемых. Такие данные подтверждаются средним арифметическим значением по данным шкалам и показывают более низкий бал в ЭГ-1, что характеризует их состояние как более неблагоприятное.

Далее в течение семестра испытуемые осваивали дисциплину «Психология» в дистанционном формате. На сайте prepod.nspu на платформе Moodle была расположена информация о практических занятиях и самостоятельной работе согласно тематическому учебному плану. Испытуемым была рекомендована литература по изучению дисциплины, дополнительные материалы, а преподаватель находился на связи со студентами. Для ЭГ-1 сроки выполнения установлены для каждого задания, определен крайний срок завершения занятий для подведения итогов и выставления зачета. Для ЭГ-2 сроки выполнения не установлены, поставлен только срок завершения занятий, подведения итогов по изучению дисциплины и выставления зачета.

Для того чтобы сравнить изменения по изучаемым параметрам через семестр, нами использовался критерий Т-Вилкоксона по каждой эмпирической группе в отдельности. Согласно полученным результатам в ЭГ-1 до начала изучения дисциплины и по ее завершении при сравнении уровня развития компонентов прогнозирования есть сдвиги (табл. 2). Результаты отличий в ЭГ-1 представлены в табл. 2.

Таблица 2

Достоверность различий в значениях исследуемого признака по ЭГ-1

| Наименование признака/ название шкалы | Средние значения до начала семестра | Средние значения к концу семестра | Т-Вилкоксона | Уровень значимости |
|---|---|---|---|---|
| «Оценивание результатов» (В.И. Моросанова) | 6,42 | 6,46 | -2,707 | p = 0,007 |
| «Самостоятельность» (В.И. Моросанова) | 5,75 | 5,69 | -2,294 | p = 0,022 |
| «Настроение» (САН) | 5,08 | 4,99 | -2,408 | p = 0,016 |
| «Общая шкала» (А.В. Зверьков, Е.В. Эйдман) | 13,23 | 12,79 | -3,144 | p = 0,002 |
| «Настойчивость» (А.В. Зверьков, Е.В. Эйдман) | 8,62 | 8,36 | -2,417 | p = 0,016 |
| «Самообладание» (А.В. Зверьков, Е.В. Эйдман) | 7,23 | 6,94 | -2,180 | p = 0,029 |
| «Общий фон настроения» (Н.В. Панина) | 5,15 | 5,24 | -2,344 | p = 0,019 |

В данной группе испытуемых был строгий график выполнения заданий, что требовало от студентов умения распределять время только в определенных рамках, установленных преподавателем. По результатам семестра такой работы мы наблюдаем наличие «сдвигов» по шкалам, указанным в таблице. Однако если посмотрим на средние значения этих шкал, то увидим, что сдвиги произошли в сторону снижения признака. «Сдвиг» в положительную сторону можно увидеть только по шкалам «оценивание результата» и «общий фон настроения». Такое изменение можно объяснить тем, что испытуемые не находятся в стагнации и

Таблица 3

Достоверность различий в значениях исследуемого признака по ЭГ-2

| Наименование признака/название шкалы | Средние значения до начала семестра | Средние значения к концу семестра | Т-Вилкоксона | Уровень значимости |
|---|---|---|---|---|
| «Моделирование» (В.И. Моросанова) | 5,93 | 6 | -4,913 | p = 0,000 |
| «Гибкость» (В.И. Моросанова) | 5,4 | 5,57 | -2,742 | p = 0,006 |
| «Общий уровень саморегуляции» (В.И. Моросанова) | 29,81 | 30,29 | -4,985 | p = 0,000 |
| «Самочувствие» (САН) | 5,77 | 5,81 | -4,013 | p = 0,000 |
| «Настроение» (САН) | 5,76 | 5,84 | -2,876 | p = 0,004 |
| «Самообладание» (А.В. Зверьков, Е.В. Эйдман) | 8,14 | 8,44 | -2,109 | p = 0,035 |
| «Согласованность между поставленными и достигнутыми целями» (Н.В. Панина) | 5,57 | 5,61 | -2,507 | p = 0,012 |
| «Положительная оценка себя и собственных поступков» (Н.В. Панина) | 5,57 | 5,68 | -2,997 | p = 0,003 |
| «Индекс жизненной удовлетворенности» (Н.В. Панина) | 29,86 | 29,92 | -3,795 | p = 0,000 |

подвергаются влиянию других факторов студенческой жизни. Поэтому умение оценивать полученный результат как итог своей деятельности позволил им адаптироваться к требованиям преподавателя. Положительные изменения настроения также могут быть связаны с окончанием семестра и завершением изучения дисциплины.

В ЭГ-2 также проводились занятия по курсу «Психология», но сроки выполнения заданий испытуемые определяли для себя индивидуально, ориентируясь только на крайний срок получения зачета. Это требовало от испытуемых большей самостоятельности, планирования свое деятельности, сроков выполнения, прогнозирования результатов (при выполнении или невыполнении заданий). В результате такой работы мы наблюдаем наличие положительного (согласно средним значениям) «сдвига» по шкалам «моделирование», «гибкость», «общий уровень саморегуляции», что может говорить об адаптации студентов к новым условиям и развитии регуляторной автономности (табл. 3).

Испытуемым приходилось учитывать внешние и внутренние условия выполнения деятельности, прогнозировать влияние этих условий на качество результата. Это, в свою очередь, формировало у испытуемых ЭГ-2 регуляторную гибкость, способность перестраиваться, при необходимости вносить коррективы в свое поведение для достижения успеха. Из-за того, что испытуемые сами могли регулировать время выполнения задания, у них оставалось свободное время для досуга, и настроение не ухудшалось. Испытуемым приходилось самостоятельно организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, что привело к повышению общего уровня саморегуляции. Это подтверждается и изменениями по шкале «самообладание» методики А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана, характеризующей волевую сферу личности. Изменилась и характеристика согласованности между поставленными и достигнутыми целями, что было обеспечено своевременной проверкой работ преподавателем. В результате индекс жизненной удовлетворенности тоже изменился в положительном значении признака, что может в дальнейшем обеспечить устойчивость сформированных компонентов прогнозирования. Данные математической обработки результатов также можно подтвердить рефлексией испытуемых ЭГ-2 после завершения курса: «не было четких рамок сдачи работ, что позволило настроить свой индивидуальный график», «достаточное время на выполнение заданий».

В заключение хотелось бы отметить, что использование индивидуальных образовательных маршрутов в рамках дистанционного образования позволяет не синхронизировать обучение каждого студента друг с другом, не связывать их формами учебной деятельности, но дает возможность определять рамки выполнения самостоятельной работы и контрольных заданий (в нашем случае это был итоговый контроль по дисциплине). Это, в свою очередь, способствует развитию компетенции прогнозирования и компонентов саморегуляции, которые необходимы в будущей профессионально-педагогической деятельности. Научная новизна статьи определяется выявлением сущности использования индивидуального образовательного маршрута в развитии навыков прогнозирования и саморегуляции. В связи с этим теоретическая значимость исследования видится в расширении педагогического знания о роли построения индивидуального образовательного маршрута в овладении прогностической компетентностью, которая определяет построение возможных маршрутов достижения будущего. Практическая значимость заключается в том, что полученные результаты исследования позволяют обосновать использование преподавателями высших учебных заведения индивидуальных образовательных маршрутов при изучении той или иной дисциплины.

Библиографический список


1. Соколова Н.Ф. Причины, затрудняющие развитие электронного образования и пути их преодоления. *Информационные технологии в науке, управлении, социальной сфере и медицине*: сборник научных трудов II Международной конференции. Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет. 2015: 765 − 767.
2. Тараканов А.В., Садова К.В., Крайнова Е.А. *Технология дистанционного обучения:* учебное пособие. Самара: СамГТУ, 2017.
3. Можаева Г.В. Учебный процесс в системе дистанционного образования. *Открытое и дистанционное образование.* 2000; № 1: 11 − 17.
4. Чекалина М.С. Прогнозирование как условие успешности профессионального самоопределения студентов. *Вестник педагогических инноваций.* 2020; № 2 (58): 62 − 69.
5. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ 08.11.2021
6. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования. *Педагогическое образование в России.* 2014; № 3: 74 − 82.
7. Гончарова Е.В., Чумичева Р.М. Организация индивидуальной образовательной траектории обучения бакалавров. *Вестник Нижневартовского государственного гуманитарного университета.* 2012; № 2: 3 − 11.
8. Степанова Л.Н. Индивидуальные образовательные траектории в контексте вузовского образования. *Вестник педагогических инноваций.* 2015; № 4 (40): 88 − 92.
9. Чекалина М.С. Развитие компетенции «прогнозирование» как условия готовности к профессиональному самоопределению. *Вестник Костромского государственного университета.* Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020; Т. 26, № 4: 139 − 146.
10. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Асимметричное профессиональное будущее современной молодежи. *Педагогическое образование в России.* 2013; № 4: 258 – 263.
11. Ломакина Т.Ю. Концептуальные основы формирования образовательной траектории в системе непрерывного образования. *Наука и профессиональное образование:* коллективная монография. Под редакцией И.П. Смирнова, Е.В. Ткаченко, С.Н. Чистяковой. Москва, 2013.
12. Бордовская Н.В. Технологии выбора индивидуального образовательного маршрута. *Universum: Вестник Герценовского университ*ета. 2012; № 1: 40 − 44.
13. Хуторской А.В. *Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?:* Пособие для учителя. Москва: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.


References


1. Sokolova N.F. Prichiny, zatrudnyayuschie razvitie `elektronnogo obrazovaniya i puti ih preodoleniya. *Informacionnye tehnologii v nauke*, *upravlenii, social'noj sfere i medicine*: sbornik nauchnyh trudov II Mezhdunarodnoj konferencii. Tomsk: Nacional'nyj issledovatel'skij Tomskij politehnicheskij universitet. 2015: 765 − 767.
2. Tarakanov A.V., Sadova K.V., Krajnova E.A. *Tehnologiya distancionnogo obucheniya:* uchebnoe posobie. Samara: SamGTU, 2017.
3. Mozhaeva G.V. Uchebnyj process v sisteme distancionnogo obrazovaniya. *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie.* 2000; № 1: 11 − 17.
4. Chekalina M.S. Prognozirovanie kak uslovie uspeshnosti professional'nogo samoopredeleniya studentov. *Vestnik pedagogicheskih innovacij.* 2020; № 2 (58): 62 − 69.
5. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ 08.11.2021
6. Zeer `E.F., Symanyuk `E.`E. Individual'nye obrazovatel'nye traektorii v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2014; № 3: 74 − 82.

7. Goncharova E.V., Chumicheva R.M. Organizaciya individual'noj obrazovatel'noj traektorii obucheniya bakalavrov. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta.* 2012; № 2: 3 − 11.
8. Stepanova L.N. Individual'nye obrazovatel'nye traektorii v kontekste vuzovskogo obrazovaniya. *Vestnik pedagogicheskih innovacij.* 2015; № 4 (40): 88 − 92.
9. Chekalina M.S. Razvitie kompetencii "prognozirovanie" kak usloviya gotovnosti k professional'nomu samoopredeleniyu. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2020; T. 26, № 4: 139 − 146.
10. Zeer `E.F., Symanyuk `E.`E. Asimmetrichnoe professional'noe buduschee sovremennoj molodezhi. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2013; № 4: 258 – 263.
11. Lomakina T.Yu. Konceptual'nye osnovy formirovaniya obrazovatel'noj traektorii v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. *Nauka i professional'noe obrazovanie:* kollektivnaya monografiya. Pod redakciej I.P. Smirnova, E.V. Tkachenko, S.N. Chistyakovoj. Moskva, 2013.
12. Bordovskaya N.V. Tehnologii vybora individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta. *Universum: Vestnik Gercenovskogo universit*eta. 2012; № 1: 40 − 44.
13. Hutorskoj A.V. *Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniya. Kak obuchat' vseh po-raznomu?:* Posobie dlya uchitelya. Moskva: Izdatel'stvo VLADOS-PRESS, 2005.

*Статья поступила в редакцию 13.11.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-147-149

***Azizkhanova A.E.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign and Latin Languages, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
***Jamaludinova A.G.,*** *Cand. of Sciences (Philology), teacher, Department of Foreign and Latin Languages, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

**THE SPECIFICS OF TEACHING PROFESSIONALLY-ORIENTED ENGLISH TO STUDENTS OF MEDICAL SPECIALTIES.** The article examines the most significant features of the teaching professionally-oriented English to students of medical specialties process. Immediately before considering this issue, the authors' attention is paid to the content of the term "professionally-oriented training". The importance of such training at the present stage of the higher medical education system development in the Russian Federation is proved. The problems that need to be taken into account when integrating professionally-oriented foreign language teaching into the Russian universities educational practice are also investigated. Based on the analysis of a number of special literature titles and the pedagogical experience of the authors associated with their professional activities at Dagestan State Medical University, the introducing professionally-oriented foreign language teaching into the practice of medical universities as a condition for training competitive specialists necessity is proved.

*Key words:* **foreign language at university, medical university, professionally oriented English, student, teacher.**

***А.Э. Азизханова,*** *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
***А.Г. Джамалудинова,*** *канд. филол. наук, преп., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

# СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье изучаются наиболее значимые черты процесса преподавания профессионально ориентированного английского языка студентам медицинских специальностей. Непосредственно перед рассмотрением данной проблематики внимание авторов уделяется содержанию термина «профессионально ориентированное обучение». Доказывается значимость такого обучения на современном этапе развития системы высшего медицинского образования в Российской Федерации. Исследуются также проблемы, которые необходимо учитывать при интеграции профессионально ориентированного обучения иностранному языку в образовательную практику российских вузов. На основе анализа ряда наименований специальной литературы и педагогического опыта авторов, связанного с их профессиональной деятельностью в Дагестанском государственном медицинском университете, доказывается необходимость внедрения в практику медицинских вузов профессионально ориентированного обучения иностранному языку как условие подготовки конкурентоспособных специалистов.

*Ключевые слова:* **иностранный язык в вузе, медицинский вуз, профессионально-ориентированный английский язык, студент, преподаватель.**

Актуальность темы данной статьи обусловлена тем, что уровень владения иностранным языком как действующими, так и будущими специалистами соответствующей отрасли зачастую не соответствует современным требованиям. Подобная ситуация отчасти подтверждает существующее среди членов педколлективов многих отечественных медицинских вузов мнение о том, что методика заучивания специальных лексических единиц для перевода текстов практически полностью себя исчерпала [1–13].

В связи с вышеизложенным в современной педагогической науке и практике остро ощущается необходимость принципиально новой организации учебных занятий по английскому языку у студентов-медиков. Последняя должна учитывать профессиональную специфику, с одной стороны, и характеризоваться инновационными методическими средствами и приемами, позволяющими эффективно развивать профессионально ориентированное иноязычное общение, с другой.

Цель данной статьи – рассмотрение специфики процесса преподавания профессионально ориентированного английского языка студентам современных медицинских вузов.

С целью неразрывно связаны задачи статьи:

– раскрыть сущность термина «профессионально ориентированное обучение»;

– рассмотреть возможности, предоставляемые интеграцией профессионально ориентированного обучения на современном этапе развития системы отечественного ВО;

– изучить влияние, которое профессионально ориентированное обучение может оказать на процесс преподавания английского языка в медицинских вузах.

Методы исследования: анализ научной литературы и педагогического опыта работы авторов в Дагестанском государственном медицинском университете.

Необходимость широкого внедрения профессионально ориентированного обучения в вузовскую практику обусловлена потребностями студентов в изучении иностранного языка с учетом особенностей их специализации [11, с. 19].

Первоначально профессионально ориентированное обучение языку называлось «обучение английскому для специальных целей» (англ. – English for Specific Purpose, ESP). Его совершенствование шло медленными темпами параллельно с развитием общей методики обучения иностранным языкам. Мощный импульс в своём развитии оно получило в 1980-х гг. Именно в этот период, а равно и в последующие десятилетия рассматриваемое направление теоретической и практической педагогики стало популярным во многих странах мира. Данный факт был связан в первую очередь с растущими потребностями специалистов различного профиля в языке международного общения, в т.ч. профессионального [2; 4]. Необходимость в таком языке неуклонно возрастает на протяжении последних десятилетий. Данная тенденция находит своё выражение в педагогической науке и практике [1; 3–7; 9; 13].

Многолетняя разработка данной темы отечественными и зарубежными педагогами привела к тому, что в настоящее время мы можем с определённой долей уверенности утверждать, что профессионально ориентированное обучение в первую очередь ориентировано на развитие трех коммуникативных параметров:

– беглость;
– грамотность;
– эффективность [12, с. 25].

Соответственно, главной отличительной особенностью профессионально ориентированного обучения английскому языку, в т.ч. студентов-медиков, является максимальный учет специфики профессиональной сферы (рис. 1).

Следовательно, профессионально ориентированное обучение студентов медицинского вуза английскому языку должно строиться в соответствии с конкретными профессионально значимыми целями и задачами. Его основу состав-

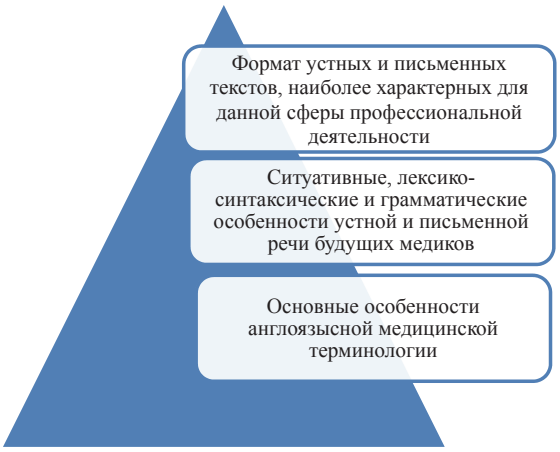



Рис. 1. Особенности профессиональной сферы, которые должны быть учтены при обучении будущих медиков профессионально ориентированному английскому языку

ляет тематически отобранный материал. Последний должен обладать рядом важных с точки зрения подготовки современных конкурентоспособных специалистов характеристик (табл. 1).

Таблица 1

Необходимые характеристики учебного материала, используемого при обучении будущих медиков профессионально ориентированному английскому языку

| | |
|---|---|
| Учебный материал | Учитывает потенциальные ситуации, связанные с будущим коммуникативным взаимодействием в ходе осуществления медиками их профессиональной деятельности |
| | Отражает наиболее актуальные медицинские проблемы |
| | Содержит информацию о способах решения наиболее актуальных медицинских проблем на изучаемом языке [5; 12; 13] |

При этом следует учесть, что организации языковой подготовки студентов в медицинских вузах нашей страны присущ ряд объективных недостатков (рис. 2).

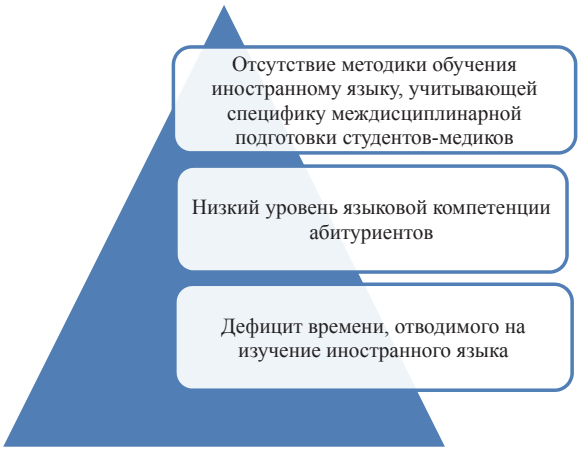



Рис. 2. Основные объективные недостатки организации языкового обучения в медицинских вузах РФ

Анализ специальной литературы наглядно демонстрирует, что при организации профессионально ориентированного обучения будущих медиков английскому языку необходимым также является решение преподавателем высшей школы ряда задач. Важнейшими из них являются:

– развитие у будущих медиков мотивации к изучению профессионально ориентированного английского языка;

– определение конкретных целей и задач изучения профессионально ориентированного иностранного языка;

– учёт наиболее значимых психологических особенностей обучающихся;

– создание и реализация педагогических условий, необходимых для осуществления эффективного профессионально ориентированного обучения студентов-медиков английскому языку;

– отбор учебного материала, адекватного поставленным целям и задачам;

– выделение и применение наиболее результативных подходов к профессионально ориентированному обучению иностранному языку [1; 3; 5; 11; 12].

Таким образом, основную задачу профессионально ориентированного обучения иностранному языку можно определить, как оптимизацию содержания материала в его подаче в соответствии с реалиями их будущей профессиональной деятельности [1; 5; 11; 13]. Прежде всего, это касается следующих аспектов обучения студентов английскому языку (рис. 3).




Рис. 3. Основные аспекты обучения будущих медиков иностранному языку

Важными задачами при организации профессионально ориентированного обучения студентов-медиков иностранному языку являются:

– структурирование учебной информации;

– адаптация содержания преподаваемого материала к потребностям будущей профессиональной деятельности медиков.

С организацией обучения студентов-медиков профессионально ориентированному английскому языку связан ряд проблем (табл. 2).

Таблица 2

Проблемы, возникающие в процессе обучения английскому языку студентов медицинских специальностей

| Наименование проблемы | Краткая характеристика |
|---|---|
| Недостаточное количество учебного материала | Используемый материал зачастую не приспособлен к условиям обучения студентов медицинских специальностей либо ориентирован исключительно на специфическую терминологию, что слабо соответствует требованием современного общества к специалистам такого профиля |
| Разноуровневое знание языка абитуриентами и студентами медицинских вузов | Более подготовленные студенты будут чувствовать себя менее мотивированными в развитии языковых навыков, а менее подготовленные – оставаться демотивированными в результате, напротив, низкого уровня подготовки [7, с. 260] |

Охарактеризованные выше аспекты были учтены при осуществлении авторами настоящей статьи работы по обучению студентов медицинских специальностей профессионально ориентированному иностранному языку. Последняя проводилась нами на базе Дагестанского государственного медицинского университета.

На первом этапе мы изучили реализуемые в этой организации учебные программы профилирующих дисциплин, изучаемых на первом и втором курсах (табл. 3).

Как уже говорилось, была проведена коррекция, заключавшаяся в интеграции профессиональных знаний в учебный материал текстов, тестов и задач с последующим использованием их в профессионально ориентированном обучении иностранному языку. Такая координация изучения тем на специальных дисциплинах с программой обучения профессионально ориентированному иностранному языку позволила реализовать условие, при котором специальная медицинская терминология и медицинские знания, полученные на профилирующих дисциплинах, ориентируют студентов на изучение материала, связанного с их будущей профессией [10; 13].

Таблица 3

Специальности и учебные дисциплины, программы которых были скорректированы в связи с введением обучения профессионально ориентированному английскому языку

| Специальности | Дисциплины |
|---|---|
| «Педиатрия»<br>«Лечебное дело»<br>«Фармация» | «Анатомия человека»<br>«Первая доврачебная помощь»<br>«Биология»<br>«Фармацевтическая пропедевтическая практика»<br>«Физиология»<br>«Уход за больными терапевтического профиля»<br>«Микробиология лекарственных средств»<br>«Биохимия» |

На основе вышеизложенного можно сделать выводы о том, что актуализация профессионально ориентированного обучения иностранным языкам, фиксирующаяся с началом 1980-х гг., была тесно связана с глобализационными процессами.

Главной отличительной особенностью профессионально ориентированного обучения студентов-медиков английскому языку является максимальный учет специфики профессиональной сферы.

Следовательно, основную задачу профессионально ориентированного обучения иностранному языку можно определить, как приближение содержания и методов его преподавания к практическим потребностям обучаемых.

Научная новизна статьи определяется выявлением специфики процесса преподавания профессионально ориентированного английского языка студентам современных медицинских вузов.

Теоретическая значимость статьи заключается в расширении педагогического знания о процессе преподавания профессионально ориентированного английского языка студентам современных медицинских вузов.

Практическая значимость состоит в определении направления работы преподавательского состава медицинских вузов по обучению студентов профессионально ориентированному английскому языку.

Библиографический список


1. 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.
2. Набока А. *Предпосылки развития профессионально-ориентированного образования: философский аспект.* Available at: http: //www. info-library. com. ua/libs/stattya/1248
3. Вербицкий А.А., Тенищева В.Ф. Иноязычные компетенции как компонент общей профессиональной компетенции инженера: проблемы формирования. *Высшее образование сегодня.* 2007; № 12: 27 – 31.
4. Вайсбурд М.Л., Кузьмина Е.В. Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иностранному общению. *Иностранные языки в школе.* 2004; № 2: 18.
5. Роберт И.В. Теоретические основы развития информатизации образования в современных условиях информационного общества массовой глобальной коммуникации. *Информатика и образование*. 2008; № 5: 3 – 17.
6. Гальскова Н.Д. Новые технологии в контексте в современной концепции образования в области иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2009; № 7: 16 – 20
7. Лебедев А.В. Особенности обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. *Педагогический журнал.* 2017; Т. 7, № 3А: 257 – 265.
8. Левченко В.В., Кашина Е.Г. Критерии отбора содержания обучения иностранным языкам студентов в вузе на основе интеграции. *Вестник Самарского государственного университета.* 2012; № 5 (96): 48 – 50.
9. Дмитриенко Т.А. *Профессионально ориентированные технологии обучения иностранным языкам*. Москва: Прометей, 2009.
10. Юхненко Л.В. *Технология интенсивно-коммуникативного профориентированного обучения чтению и говорению на иностранном языке студентов неязыковых вузов.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тольятти, 2000.
11. Китайгородская Г.А. *Методика интенсивного обучения иностранным языкам.* Москва: Высшая школа, 1986.
12. Попова И.А. *Обучение иноязычному профессионально ориентированному чтению студентов-медиков (На материале английского языка)*. Диссертация... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2005.
13. Юрчук Г.В. *Формирование профессионально ориентированной языковой компетенции студентов медицинского вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Красноярск, 2014.


References


1. 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.
2. Naboka A. *Predposylki razvitiya professional'no-orientirovannogo obrazovaniya: filosofskij aspekt*. Available at: http: //www. info-library. com. ua/libs/stattya/1248
3. Verbickij A.A., Tenischeva V.F. Inoyazychnye kompetencii kak komponent obschej professional'noj kompetencii inzhenera: problemy formirovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2007; № 12: 27 – 31.
4. Vajsburd M.L., Kuz'mina E.V. Rol' individual'nyh osobennostej uchaschihsya pri obuchenii inostrannomu obscheniyu. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2004; № 2: 18.
5. Robert I.V. Teoreticheskie osnovy razvitiya informatizacii obrazovaniya v sovremennyh usloviyah informacionnogo obschestva massovoj global'noj kommunikacii. *Informatika i obrazovanie*. 2008; № 5: 3 – 17.
6. Gal'skova N.D. Novye tehnologii v kontekste v sovremennoj koncepcii obrazovaniya v oblasti inostrannogo yazyka. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2009; № 7: 16 – 20
7. Lebedev A.V. Osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh special'nostej. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2017; T. 7, № 3A: 257 – 265.
8. Levchenko V.V., Kashina E.G. Kriterii otbora soderzhaniya obucheniya inostrannym yazykam studentov v vuze na osnove integracii. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2012; № 5 (96): 48 – 50.
9. Dmitrienko T.A. *Professional'no orientirovannye tehnologii obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva: Prometej, 2009.
10. Yuhnenko L.V. *Tehnologiya intensivno-kommunikativnogo proforientirovannogo obucheniya chteniyu i govoreniyu na inostrannom yazyke studentov neyazykovyh vuzov.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tol'yatti, 2000.
11. Kitajgorodskaya G.A. *Metodika intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam.* Moskva: Vysshaya shkola, 1986.
12. Popova I.A. *Obuchenie inoyazychnomu professional'no orientirovannomu chteniyu studentov-medikov (Na materiale anglijskogo yazyka).* Dissertaciya... kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 2005.
13. Yurchuk G.V. *Formirovanie professional'no orientirovannoj yazykovoj kompetencii studentov medicinskogo vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Krasnoyarsk, 2014.


*Статья поступила в редакцию 14.11.21*

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-149-152

***Alexeeva S.N.**, CMaand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),*
*E-mail: sardana_a@mail.ru*
***Antipina U.D.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),*
*E-mail: uldanti@mail.ru*
***Dmitrieva O.N.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),*
*E-mail: oksanadm2006@mail.ru*

**EXPERIENCE OF THE USE OF THE APPLICATION "ARHemo" ON THE PLATFORM .NET. TO TEACH PATHOPHYSIOLOGY.** The article presents an actual problem of creating pedagogical software. Insufficient provision of the educational process in medical universities with modern software pedagogical tools makes it possible to turn to the creation of an application for solving hemograms. Correct interpretation of the hemogram is an important part of the work of any doctor. The hemogram makes it possible to correctly assess the patient's condition, judge the dynamics of the process, and influence the course of treatment. Experience of the Department of Normal and Pathological Physiology shows that students experience serious difficulties in teaching how to solve hemograms: an insufficient number of hours on the topic of blood pathophysiology, the impossibility of individual work due to the workload of teachers. In these circumstances building an application might

be a partial solution to this problem. Using the application "ARHemo", the student can independently learn how to interpret the hemogram, perform the generated tasks on the simulator, get a theoretical hint and learn terms from the proposed glossary.

*Key words:* **distance learning, features of distance learning, medical terminology, pathophysiology, clinical terminology, hemogram, pathology, interpretation.**

***С.Н. Алексеева,*** *канд. мед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: sardana_a@mail.ru*
***У.Д. Антипина,*** *канд. мед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: uldanti@mail.ru*
***О.Н. Дмитриева,*** *канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru*

# ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ПРИЛОЖЕНИЯ «ARHEMO» НА ПЛАТФОРМЕ .NET. ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПАТОФИЗИОЛОГИЯ»

Данная статья посвящена актуальной проблеме создания педагогических программных средств. Разработка приложения по решению гемограмм вызвано недостаточным обеспечением учебного процесса в медицинских вузах современными программными педагогическими средствами. Правильная интерпретация гемограммы – важная составляющая работы любого врача. Гемограмма дает возможность давать правильную оценку состояния больного, судить о динамике процесса, влиять на ход лечения. Опыт работы в медицинском институте показывает, что студенты испытывают серьезные затруднения при обучении решению гемограмм, связанные с недостаточным количеством часов по теме «Патофизиология крови», невозможностью индивидуальной работы из-за загруженности преподавателей. Учитывая эти обстоятельства, создание приложения может быть частичным решением этой проблемы. Новизна работы заключается в том, что, используя приложение «ARHemo» студент может самостоятельно обучиться интерпретации гемограммы, выполнить на тренажере сгенерированные задачи, получить теоретическую подсказку и выучить термины из предложенного глоссария.

*Ключевые слова:* **дистанционное обучение, особенности дистанционного обучения, медицинская терминология, патофизиология, клиническая терминология, гемограмма, патология, интерпретация.**

В настоящее время человечество не смыслит свою жизнь без цифровых технологий. Информационные технологии проникают во все области социальной жизни, в том числе в образовательную деятельность. В связи с этим актуальным становится внедрение в образовательный процесс электронного обучения, в частности в изучение теоретической дисциплины «Патофизиология» в медицинских институтах.

Данный вопрос является весьма актуальным в условиях распространения COVID-19 и частичного или полного введения дистанционного образования по всему миру. Опыт, полученный с весны 2020 года, показал, что дистанционное обучение имеет двоякое значение: с одной стороны, оно повышает качество образования, поднимая его на новый уровень, позволяя обучаться удаленно с помощью цифровых технологий, но, с другой стороны, недостаточность практического опыта как у студентов, так и у преподавателей создает некоторые трудности.

Исходя из этого, появляется необходимость в создании специализированных обучающих программ по различным дисциплинам, в том числе по патофизиологии. Создание обучающих программ по отдельным предметам имеет свои особенности и трудности, в том числе из-за малого количества аналогов. Такие программы позволят студентам получить теоретические знания и сразу же проверить их на практике, а преподавателям – повысить качество обучения и эффективность проверки знаний студентов.

Целью нашей работы является анализ теоретических основ создания и применения приложения «ARHemo» для обучения студентов медицинских специальностей на платформе .NET.

Для решения данной цели поставлены следующие задачи:

1. Изучение теоретической основы, необходимой для разработки приложения;
2. Анализ апробации приложения в исследуемых группах.
3. Выявление положительных и отрицательных качеств приложения в изучаемых группах.
4. Разработка рекомендаций.

Методы и материалы. Проведен анализ литературы по предметной области, применен метод классификации и метод опроса. В качестве источников использованы труды ведущих ученых-патофизиологов и специалистов по педагогическим программным средствам. В эксперименте приняли участие студенты 3-го курса медицинского института СВФУ отделения «Лечебное дело». Всего 32 студента. Были использованы методы интервьюирования, анализа, сравнения.

Практическую значимость мы видим в использовании приложения «ARHemo» на кафедре нормальной и патологической физиологии при преподавании дисциплины «Патофизиология».

Дисциплина «Патофизиология» преподается студентам медицинских специальностей на 2-м и 3-м курсах обучения и является основой для перехода с теории на практику. По мнению ведущих преподавателей, «…в современных условиях патофизиология считается «мостом» между теоретическими и клиническими дисциплинами, главная задача которой – формировать основы клинического мышления у студентов» [1]. Образование в медицинских вузах предполагает установление тесной связи между теоретическими знаниями и их проверкой на практике. На занятиях по патофизиологии студенты изучают причины и механизмы развития основных типовых нарушений в организме человека. Для проверки полученных знаний им предоставляется возможность самостоятельного решения различных ситуаций, возникающих у больного.

Нарушение в кровяной системе является одним из составляющих факторов патологии в целом. Анализ и оценка крови с применением практического навыка закладывают основу для правильного осмысления нарушений в организме при различных болезнях кровяной системы. Патология в анализе крови – любое отклонение от нормы [2]. Правильный патофизиологический анализ гемограмм помогает формированию у обучающихся врачебного мышления, навыков лабораторной диагностики. Исходя из этого, анализ показателей периферической крови является главным объектом изучения по патофизиологии [3]. Гемограмма – это клинический анализ крови, показывающий наличие количественных и качественных изменений в системе крови. В отличие от других анализов крови, гемограмма дает сведения только об изменениях, касающихся форменных элементов крови. Умение интерпретировать результаты гемограммы является необходимым навыком врача любой квалификации [4]. Интерпретация гемограммы – важный шаг к постановке правильного диагноза, потому что изменения в крови свидетельствуют о развитии патологических процессов в организме человека. Поэтому правильная интерпретация гемограммы позволяет врачу своевременно поставить диагноз и назначить лечение. Одной из важнейших задач дисциплины «патофизиология» является качественное обучение студентов правильно анализировать результаты параметров гемограммы и сделать соответствующее заключение, выделив при этом причину типового патологического нарушения. Как показывает практический опыт преподавания дисциплины «патофизиология», студенты испытывают затруднения при решении гемограммы, начиная с неправильного подсчета параметров гемограммы и заканчивая неправильной интерпретацией данных гемограммы. Разработанный нами алгоритм решения гемограммы не всегда «помогает» студентам. В связи с эти возникает необходимость создания приложения «ARG HEMO» по решению гемограммы, которая позволила бы сначала вспомнить базовые теоретические знания по теме «Патофизиология крови», пройти тестовое задание с полным разбором гемограммы и самостоятельно попробовать решить гемограммы. Создание приложения стало возможным благодаря сотрудничеству между кафедрами медицинского института и института математики и информатики. Был проведен тщательный анализ имеющихся педагогических программных средств, который показал, что именно при изучении медицинских дисциплин таких программ существует очень мало или они доступны только платно.

Педагогические программные средства (ППС) – это отдельные программы и программные комплексы, предназначенные для применения в процессе изучения образовательной дисциплины [5]. В сегодняшних реалиях применение новых информационных технологий в вузах является одним из приоритетов в образовании. В связи с этим возникает потребность в новых педагогических программных средствах, но они не все могут ответить современным требованиям. Как показывает опыт преподавания в мединституте СВФУ, по дисциплинам «Патофизиология» и «Клиническая патофизиология» не хватает практико-ориентированного обеспечения педагогическими программными средствами. Исходя из этого, возникает необходимость в разработке специальных программных средств, применяемых при преподавании дисциплин студентам медицинского профиля.

Педагогические программные средства включают три основных блока [5]:

- информационно-справочный блок,
- блок управления обучением,
- блок диагностики.

В данное время не существует единого мнения по классификации педагогических программных средств. Во-первых, это вызвано тем, что цели создания разные и, во-вторых, содержание и оформление у каждого автора свое.

И, в-третьих, отсутствует четкое определение педагогических программных средств.

Педагогические программные средства можно классифицировать по цели назначения, по внутреннему содержанию, по графическим возможностям и т.д.

Российский педагог Б.С. Гершунский в основе своей классификации использует принцип целевого назначения. Он предлагает рассматривать ППС по следующим типам [5]:

- управляющие,
- диагностирующие,
- демонстрационные,
- генерирующие,
- операционные,
- моделирующие

К каждой классификационной группе относится определенная совокупность видов электронных обучающих ресурсов. Авторы Положения об электронных образовательных ресурсах Сибирского федерального университета выделяют следующие виды [6]:

- электронный терминологический словарь,
- электронный фонд контрольно-измерительных материалов оценки знаний,
- электронная хрестоматия,
- электронное учебное пособие,
- электронное наглядное пособие,
- электронный практикум,
- электронный тренажер,
- электронный курс лекций,
- электронный учебник,
- электронный обучающий курс,
- открытые образовательные ресурсы.

Данные ресурсы могут успешно применяться при организации образовательного процесса в виде электронного обучения с использованием технических устройств и информационных телекоммуникаций, что является главным шагом к задействованию в образовательном процессе дистанционного метода обучения. Анализ мирового рынка дистанционного образования показывает, что к 2025 году число обучающихся дистанционно будет больше вдвое, чем число обучающихся традиционно [7].

Обучение с применением электронных образовательных ресурсов организуется несколькими способами в зависимости от целей [8]:

- смешанное обучение (сочетание аудиторной работы и деятельности обучающихся и преподавателей в электронной информационно-образовательной среде);
- обучение с веб-поддержкой (дополнение к основному учебному процессу);
- онлайн-обучение (освоение дисциплины с использованием электронного обучения без аудиторных занятий).

В процессе разработки педагогических программных средств также необходимо было учитывать предъявляемые принципы и требования. Среди принципов обычно выделяют 4 группы [5]:

- психофизиологические особенности обучающихся;
- технические возможности компьютерной техники;
- педагогические рекомендации при проектировании;
- системный подход к создаваемым педагогическим программным средствам.

К основным требованиям, предъявляемым к разработке педагогических программных средств, относят:

- педагогические требования,
- технические требования,
- эргономические требования,
- эстетические требования,
- требования к оформлению документации.

Таким образом, можно прийти к выводу, что многочисленные требования, предъявляемые к разрабатываемым педагогическим программным средствам, создали определенные трудности при разработке специализированной программы. Инструменты разработки: для создания приложения «ARHemo» использовался язык программирования C# и платформа .NET. C# – современный объектно ориентированный и типобезопасный язык программирования, разработанный компанией Microsoft [9]. Синтаксически похож на C, C++ и Java. Данный язык был выбран на том основании, что он наиболее удобен для написания оконных приложений. .NET – это бесплатная платформа разработки с открытым исходным кодом для создания различных типов приложений [10]. Поддерживает 3 языка программирования: C#, F#, Visual Basic. Основные особенности: кроссплатформенность, удобная система библиотек, автоматическое управление памятью, поддержка LINQ (Language-Integrated Query – библиотека, добавляющая синтаксис языка запросов для применения к объектам в проекте [9]). При анализе теоретических основ для создания приложения «ARHemo» мы пришли к следующим выводам: присутствует необходимость в создании специализированных приложений по патофизиологии, в частности по решению гемограмм; недостаточность в обеспечении педагогическими программными средствами из-за сложностей в их разработке. Данное приложение «APHemo» по классификации Гершунского можно отнести к диагностирующим и генерирующим, по положению об электронных образовательных ресурсах СФУ: электронный тренажер с элементами курса лекций и терминологического словаря. При разработке приложения были учтены основные педагогические и технические требования. Апробация приложения была проведена среди 3 групп студентов отделения «Лечебное дело» и «Педиатрия» МИ СВФУ. В ходе апробации было предложено оценить приложение «ARHemo» по нескольким параметрам: интерфейс, контент, модули. Всего приняли участие в апробации 32 студента. Собрано 28 отзывов, уменьшение количества отзывов связано с трудностями в установке ПО БД и запуске программы.

В основном получены положительные отзывы. Приложение «ARHemo» требовалось оценить по 5 критериям пятибалльной шкалы: интерфейс, контент (заполненность и качество обучающего материала), модуль «Теория», модуль «Практика» и модуль «Статистика». Средняя общая оценка приложения по опросу – 4,1. Средние оценки критериев: интерфейс – 3,6; контент – 4,0; теория – 4,2; практика – 4,5; статистика – 4,2. Студенты отметили модуль обучения, оформление панели оценок и интерпретации, наличие глоссария. В замечаниях отмечали слабый дизайн интерфейса, малый объем визуального теоретического материала. Результаты апробации приводятся в виде табл.

Таблица 1

Соотношение баллов к критериям оценки

| Критерий/Баллы | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Интерфейс | 7% | 14% | 3% | 57% | 19% |
| Контент | 3% | 7% | 14% | 39% | 37% |
| Теория | 0 | 3% | 11% | 43% | 43% |
| Практика | 0 | 0 | 3% | 46% | 41% |
| Статистика | 0 | 0 | 7% | 68% | 25% |

Отмеченные положительные элементы программы:

1) глоссарий – 15.
2) обучение – 11.
3) наличие и оформление полей оценки и интерпретации – 10.
4) генерация гемограмм – 8.
5) уникальность программы – 3.

Наиболее часто встречающиеся замечания:

1) слабый дизайн (блеклая цветовая схема, неудобность чтения текста) – 14.
2) нехватка теоретического материала (малое количество наглядного материала) – 8.
3) ошибки интерфейса (недостаточная длина полей, отсутствие вертикальной полосы прокрутки, неполные данные интерпретации в полях) – 5.
4) нехватка времени на решение – 4.
5) программные ошибки (ошибки в генерации, ошибки проверок решений) – 3.

Наиболее часто встречающиеся пожелания:

1) смена цветовой схемы на более яркую – 11.
2) увеличение размера интерфейса – 6.
3) добавление теоретического материала – 5.
4) выделение в теоретическом материале главных звеньев – 3.

По итогам апробации, учитывая замечания, была изменена СУБД, с SQL Server Express на SQLite, улучшен интерфейс, добавлен теоретический материал и устранены ошибки в приложении «ARHemo».

Приложение «ARHemo» одобрено к применению на кафедре нормальной и патологической физиологии.

Присутствует необходимость в создании специализированных педагогических приложений по патофизиологии, в частности по решению гемограмм и других ситуационных задач, в силу недостаточности и из-за сложности их разработки.

Приложение «ARG HEMO» для обучения решению гемограмм спроектировано, реализовано и внедрено в практическую деятельность только благодаря совместной работе кафедр фундаментальной информатики и информационных технологиий Института математики и информатики и нормальной и патологической физиологии Медицинского института СВФУ.

Таким образом, используя данное приложение «ARG HEMO», студент может самостоятельно обучаться интерпретации гемограммы, выполнять на тренажере сгенерированные задачи, получать теоретическую подсказку и выучить термины из предложенного глоссария как на практических занятиях, так и при выполнении самостоятельных работ по теме «Патофизиология крови».

Учитывая результаты анкетирования студентов Медицинского института в приложении «ARG HEMO», были улучшены технические характеристики.

В перспективе планируется дальнейшая работа по усовершенствованию приложения, которое будет использовано для решения других ситуационных задач по патофизиологии.

Библиографический список

1. *Инновационные обучающие технологии в медицине*: сборник материалов научно-практической конференции с международным участием. Витебск: ВГМУ, 2017.
2. Чеснокова Н.П. *Общая патология*: учебное пособие для студентов высших медицинских учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2006.
3. Висмонт Ф.И., Лемешонок Л.С., Попутников Д.М. *Патофизиологический анализ гемограмм и оценка типовых нарушений системы крови*: учебно-методическое пособие. Минск: БГМУ, 2011.
4. Баркова Э.Н., Жданова Е.В., Назаренко Е.В. *Руководство к практическому курсу патофизиологии.* Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.
5. Жукова В.И. Педагогические программные средства: разработка и обоснование. *Международный студенческий научный вестник*. 2018; № 6. Available at: https://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=19228
6. *Положение Сибирского федерального университета об электронных образовательных ресурсах.* 2013. Available at: http://www.sfu-kras.ru/docs/8733/pdf/932183
7. Батаев А.В. Анализ мирового рынка дистанционного образования. *Молодой ученый*. 2015; № 20 (100): 205 – 208. Available at: https://moluch.ru/archive/100/22587/
8. *Положение о реализации электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в СФУ*. 2020. Available at: http://about.sfu-kras.ru/docs/9739/pdf/384920
9. Краткий обзор языка C#. *Microsoft.* 2021. Available at: https://docs.microsoft.com/ru-ru/dotnet/csharp/tour-of-csharp
10. Введение в .NET. *Microsoft*. 2020. Available at: https://docs.microsoft.com/ru-ru/dotnet/core/introduction

References

1. *Innovacionnye obuchayuschie tehnologii v medicine*: sbornik materialov nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Vitebsk: VGMU, 2017.
2. Chesnokova N.P. *Obschaya patologiya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih medicinskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2006.
3. Vismont F.I., Lemeshonok L.S., Poputnikov D.M. *Patofiziologicheskij analiz gemogramm i ocenka tipovyh narushenij sistemy krovi*: uchebno-metodicheskoe posobie. Minsk: BGMU, 2011.
4. Barkova `E.N., Zhdanova E.V., Nazarenko E.V. *Rukovodstvo k prakticheskomu kursu patofiziologii.* Rostov-na-Donu: Feniks, 2007.
5. Zhukova V.I. Pedagogicheskie programmnye sredstva: razrabotka i obosnovanie. *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik*. 2018; № 6. Available at: https://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=19228
6. *Polozhenie Sibirskogo federal'nogo universiteta ob `elektronnyh obrazovatel'nyh resursah.* 2013. Available at: http://www.sfu-kras.ru/docs/8733/pdf/932183
7. Bataev A.V. Analiz mirovogo rynka distancionnogo obrazovaniya. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 20 (100): 205 – 208. Available at: https://moluch.ru/archive/100/22587/
8. *Polozhenie o realizacii `elektronnogo obucheniya i distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij v SFU.* 2020. Available at: http://about.sfu-kras.ru/docs/9739/pdf/384920
9. Kratkij obzor yazyka C#. *Microsoft.* 2021. Available at: https://docs.microsoft.com/ru-ru/dotnet/csharp/tour-of-csharp
10. Vvedenie v .NET. *Microsoft*. 2020. Available at: https://docs.microsoft.com/ru-ru/dotnet/core/introduction

*Статья поступила в редакцию 19.11.21*

УДК 378: 61:004 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-152-154

***Antipina U.D.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: uldanti@mail.ru*
***Alexeeva S.N.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sardana_a@mail.ru*
***Dmitrieva O.N.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: oksanadm2006@mail.ru*

**PERSPECTIVES OF USING THE *MOODLE* DISTANCE LEARNING SYSTEM IN TRAINING HIGH-QUALIFIED MEDICAL PERSONNEL.** The training of high-qualified medical personnel (nurses) with higher education should meet the criteria of modern health care development. We should use the information technology in the training of nurses. *Moodle*, as a learning management system, can be successfully applied, because it gives not only mastering the curriculum of a certain discipline (module), but also helps to master certain professional competences of the graduate. The purpose of this work is studying the perspectives of using *Moodle* for training nurses with higher education with reference to General Pathology. The paper shows results of practical using of this distance learning system by students of Nursing Department at the Medical Institute of North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov. Questioning helped find out strengths and weaknesses of using *Moodle* for both students and teachers. Using it in teaching General Pathology can be considered as an auxiliary educational resource, one of the types of implementation and activation of independent work, and as an instrument for acquiring knowledge and experience in working with information technologies. The problem of training high-qualified medical personnel (nurses) with higher education at the present stage is very important, therefore, it is necessary to continue searching for the most acceptable and improved teaching methods in the Higher School using interactive educational resources.

*Key words:* **training of medical personnel, students, nursing, general pathology, distance learning, *Moodle* distance learning system.**

***У.Д. Антипина,** канд. мед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: uldanti@mail.ru*
***С.Н. Алексеева,** канд. мед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: sardana_a@mail.ru*
***О.Н. Дмитриева,** канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru*

# ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE В ПОДГОТОВКЕ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ МЕДИЦИНСКИХ КАДРОВ

Реалии сегодняшнего дня требуют активного применения дистанционных технологий в образовании, использования информационно-телекоммуникационных инфраструктур для информации. И каждый преподаватель вуза, несомненно, должен владеть навыками работы с цифровыми технологиями, уметь работать на платформах онлайн-обучения, знать программные обеспечения, необходимые для работы. Эффективность обучения при этом зависит от взаимодействия как онлайн-, так и офлайн-обучения. Нельзя упускать возможность использования информационных технологий и в обучении медицинских сестер. Подготовка высококвалифицированных медицинских кадров – медицинских сестер с высшим образованием – должна соответствовать критериям современного развития здравоохранения. Актуальность данной работы заключается в том, что применение системы дистанционного обучения Moodle как системы управления обучением может с успехом применяться в подготовке высококвалифицированных медицинских кадров в связи с тем, что эта система, помимо освоения программы дисциплины, помогает овладеть определенными общепрофессиональными компетенциями выпускника. Целью нашей работы является изучение перспективы применения системы дистанционного обучения Moodle при подготовке медицинских сестер в медицинском институте Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова на примере дисциплины «Общая патология». Проблема подготовки высококвалифицированных медицинских кадров – медицинских сестер с высшим образованием – на современном этапе представляется очень важной, поэтому, на наш взгляд, необходимо продолжить поиски наиболее приемлемых и усовершенствованных методик преподавания в высшей школе с использованием интерактивных образовательных ресурсов.

*Ключевые слова:* **подготовка медицинских кадров, дистанционное обучение, общая патология, самостоятельная работа студента, сестринское дело, СДО Moodle.**

В связи с введением новых стандартов образования, динамичным развитием медицинских наук и новых образовательных технологий при подготовке студентов с медицинским профилем от преподавателя высшей школы и обучающихся требуется большая отдача для соответствия предъявляемым требованиям.

Подготовка медицинских кадров с высшим образованием требует соответствия мировым стандартам, современному состоянию здравоохранения и медицинской науки в Российской Федерации, а также учёт перспективы их профессионального роста и личностного развития в современных социально-экономических условиях [1].

Подготовка медицинской сестры с высшим образованием в соответствии с новым Федеральным государственным образовательным стандартом в будущем обеспечит решение главной, во-первых, социальной задачи – оказание медицинской сестринской помощи и ухода, улучшение и сохранение качества жизни, проведение профилактики и реабилитации; во-вторых, управленческой задачи – повышение эффективности деятельности сестринского персонала через работу медицинских сестер-организаторов (старшая медицинская сестра); в-третьих, обучающей задачи – обучение населения приемам оказания первой неотложной помощи, методам ухода за больными, работа по формированию здорового образа жизни в «Школах здоровья».

Формирование и развитие профессионального навыка обучающегося и реализация компетентностного подхода предусматривают использование в процессе учебы активной и интерактивной формы проведения занятий (решение ситуационных задач, методы деловой игры, дискуссии, мозгового штурма, моделирование конкретных ситуаций). Проверка освоения практических знаний проводится на симуляторах, фантомах, муляжах, а также в медицинских учреждениях соответствующего профиля при получении информационного согласия пациентов [1; 2].

Актуальность этой темы заключается в том, что возрастающие требования к подготовке бакалавров по направлению 34.03.01 Сестринское дело, переход и реализация ФГОС ВО 3++, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 сентября 2017 г. №9 71 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 5 октября 2017г., регистрационный № 48442), предполагает использовать в работе преподавателей методы электронного обучения, в том числе дистанционных образовательных технологий, что дает возможность в будущем подготовить уверенных пользователей различных компьютерных программ в профессиональной деятельности.

В настоящее время, когда мир находится в сложной ситуации, созданной пандемией COVID-19, и вынужденном дистанцировании, возрастает роль использования в образовательном процессе интерактивных технологий, в том числе СДО Moodle. Впервые в медицинском институте СВФУ в 2020 году произошел переход на полное онлайн-образование. Эта вынужденная мера позволила преподавателям провести осмысленный анализ использования студентами онлайн-технологий, выявить наиболее подходящие элементы курса «Общей патологии» СДО Moodle, что, несомненно, придает новизну и практическую значимость представленному исследованию.

Целью исследования данной работы является изучение перспективы применения системы дистанционного обучения Moodle при подготовке медицинских сестер с высшим образованием на примере дисциплины «Общая патология».

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

1) изучить проблемы применения системы дистанционного обучения Moodle;

2) определить наиболее подходящие элементы модулей для курса «Общая патология»;

3) анализ анкетирования студентов для выяснения сильных и слабых сторон в использовании СДО Moodle.

Материалы и методы исследования. Данная работа выполнена на кафедре нормальной и патологической физиологии Медицинского института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. В представленном исследовании показаны результаты практического использования СДО Moodle (посещаемость, кратность посещения) студентами отделения «Сестринское дело» за 2019–2021 гг. Проведено анкетирование у 50 студентов и 14 преподавателей для выяснения сильных и слабых моментов использования СДО Moodle в обучении и преподавании соответственно.

Общая патология является одной из базовых дисциплин при подготовке бакалавров. Трудоемкость данной дисциплины составляет 2 зачетные единицы. Студенты изучают данный предмет в течение одного семестра. Дисциплина закреплена за кафедрой нормальной и патологической физиологии Медицинского института СВФУ.

Целями освоения дисциплины «Общая патология» являются формирование у студентов научных знаний об общих закономерностях и конкретных механизмах возникновения, развития и исходов патологических состояний и процессов, также отдельных болезней, принципах их выявления, терапии и профилактики; умение проводить оценку морфофункциональных, физиологических, патологических состояний и процессов в организме человека на индивидуальном, групповом и популяционном уровнях для решения профессиональных задач [3].

В СДО Moodle была разработана дисциплина «Общая патология» в 2008 году и использовалась в образовательном процессе в Медицинском институте СВФУ, однако успехом не пользовалась среди преподавателей и студентов, так как ранняя версия ограничивалась чисто теоретическими и иллюстративными материалами. Были большие проблемы и сложности в размещении контролирующего материала (тестов, итоговых контрольных), так как нужна была помощь сторонних специалистов по программированию при вводе банка вопросов и создании тестов, при съемке видеоматериалов, что требовало большей затраты времени и финансов.

Данная проблема разрешилась в 2015 году с введением ряда изменений в меню настроек в новой версии 2.7 СДО Moodle. Наряду с этим преподаватели кафедры прошли курсы повышения квалификации по работе в данной системе. В результате этого преподаватели могут вводить банк вопросов, создавать тесты по разделам курса, проводить видеолекции онлайн. Со студентами связь поддерживается через форумы, чаты, также проводится обратная связь и опрос обучающихся.

В преподавании дисциплины «Общая патология» систему дистанционного обучения Moodle до марта 2019 (до начала пандемии) рассматривали как дополнительный, вспомогательный образовательный ресурс, как один из видов реализации и активизации самостоятельной работы и один из инструментов приобретения знаний и опыта работы с информационными технологиями для студента.

Система дистанционного образования позволяет организовывать дополнительную систему поддержки образовательного процесса, получать указания и консультации преподавателей [4], подкреплять свои знания повторным просмотром видеолекций, учебного материала и использованием контролирующего материала, даже пройдя полный курс данной дисциплины, и, таким образом, успешно подготовиться к итоговой аттестации выпускника и быть компетентным и конкурентоспособным в вопросах трудоустройства.

Дисциплина «Общая патология» на платформе СДО Moodle имеет следующие модули:

– «Новостной форум», где можно размещать главные новости и объявления, связанные с учебным процессом, напоминания студентам и преподавателям.

– «Нормативный модуль», где размещены нормативные документы дисциплины, такие как рабочая программа дисциплины, календарный план, лист контрольных мероприятий балльно-рейтинговой системы.

– В «Теоретическом модуле», где содержится теоретический материал, можно использовать элементы «Глоссарий», «Лекция», «Книга», «Папка» и другие.

– «Практический модуль» по нашей дисциплине используется как банк ситуационных задач, заданий, слайдов, фото- и видеоматериалов экспериментов.

– «Методический модуль» – большую часть данного модуля занимают методические указания, схемы решения ситуационных задач и заданий по разделам дисциплины «Общая патология».

– «Диагностический модуль» – в нем имеются итоговые вопросы по пройденным темам, также тесты по разделам и итоговые тесты.

Согласно отчету, количество посещений курса «Общая патология» в системе дистанционного обучения Moodle составило 5 052 за три года (2019–2021 гг.).

Таблица 1

Посещаемость студентами онлайн-курса «Общая патология» в СДО Moodle Якутского глобального университета СВФУ [5]

| № | Годы | Число посещений | Кратность посещения |
|---|---|---|---|
| 1. | 2019 | 409 | 51 |
| 2. | 2020 | 1865 | 98,2 |
| 3. | 2021 | 2778 | 115,8 |

Из табл. 1 видно, что резко возросли показатели числа и кратности посещения системы дистанционного обучения Moodle в 2020 году, это связано с введением ограничительных мер по организации образовательного процесса в Медицинском институте СВФУ в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции (COVID19).

Анализ посещаемости показывает, что студенты заинтересованы в получении информации через электронные ресурсы, также улучшились технические условия и возможности в Северо-Восточном федеральном университете (увеличение мест доступа к подключению сети Интернет при использовании беспроводных технологий).

Интересным показателем, во-первых, является рост кратности посещения, что подтверждает сознательную работу студентов с материалами дисциплины для повышения уровня знаний, во-вторых, то, что преподаватель каждый раз дополняет и усложняет задания, используя все новые виды элементов курса.

Автор и преподаватель-разработчик курса, дополняя и усложняя задания, активно вовлекают студентов на самостоятельное приобретение новых знаний, новой информации и навыка работы с интерактивными технологиями.

Опрос показал, что 100% студентов имеют доступ к Интернету.

В работе СДО Moodle наиболее удобно использовать компьютеры, ноутбуки. 56% пользователей подключаются к Интернету из библиотеки, компьютерного класса института и научной библиотеки СВФУ; из дома и общежитий СВФУ –

40%; 4% студентов не привязаны к месту, так как используют смартфоны. При этом при использовании мобильного сотового трафика связь бывает не столь устойчивой, что приводит к ее разрыву с сайтом и потере несохраненных данных и результатов работы в СДО Moodle.

Студенты отмечают такие положительные стороны использования СДО Moodle, как доступ ко всем учебным материалам (80%), самоконтроль по разделам дисциплины (46%), итоговые оценки (88%), обратная связь (100%), повторная сдача тестов (100%), открытый доступ в любое время и с любого места (100%). Также указали отрицательные стороны, такие как ограниченность во времени и в попытке при прохождении некоторых тем и модулей (86%). Одним из минусов все (100%) отметили отсутствие живого общения с преподавателем.

Преподаватели считают положительными моментами использования СДО Moodle самостоятельность работы студентов (100%), повышение заинтересованности к предмету (85,7%), навыки работы с новыми технологиями (57,1%). К слабым сторонам преподаватели относят трудоемкую работу при подготовке теоретических и контролирующих материалов (100%), затратность в покупке соответствующего оборудования для работы в системе (100%), трудность при идентификации студентов во время работы в системе (100%), отсутствие журнала и автоматического оценивания знаний студентов согласно критериям балльно-рейтинговой системы (71,4%).

«Глоссарий» – сложность групповой работы (психологический барьер: боязнь ошибки и публичности, зависимость от мнения окружающих). Многие преподаватели низко оценили «Форум» и «Чат», предпочитая «живое» общение.

Таким образом, преимущества использования СДО Moodle в учебном процессе заключаются в следующем: удобство пользования платформой независимо от того, пользуемся мы ей через компьютер или через смартфон; персонализированное пользование; разнообразие инструментов при обучении (банки данных, тесты, форумы, чаты, глоссарий и др.); легкая загрузка данных (привязка видеофайлов, фотографий, аудиофайлов и др.). К недостаткам виртуальной среды можно отнести следующие факторы: необходимость прохождения курса обучения перед пользованием; затратность времени при подготовке материалов и курса; нехватка живого общения с преподавателем, что может служить причиной снижения мотивации; недобросовестное выполнение некоторых заданий; требования к авторству материалов. Однако приведенные недостатки никак не снижают важности и значимости данной системы.

После изучения и анализа проблемы применения системы дистанционного обучения Moodle, определения наиболее подходящих элементов и ресурсов модулей для курса «Общая патология» и выявления сильных и слабых сторон можно сделать вывод о практической значимости и перспективе использования системы дистанционного обучения Moodle при подготовке квалифицированных медицинских кадров – академических медицинских сестер, преподавателей в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19).

В перспективе нами планируется провести такое же исследование с учетом появления новых версий системы дистанционного обучения Moodle и усовершенствования квалификации педагогических кадров высшей школы.

Таблица 2

Оценка элементов и ресурсов модулей курса «Общая патология»

| Элементы и ресурсы | Глоссарий | Лекция | Книга | Папка | Тест | Форум/чат | Файл | Задание | Гиперссылка |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Студенты | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 1 | 5 | 4 |
| Преподаватели | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 |

Из табл. 2 видно, что наиболее подходящими, по мнению респондентов, элементами и ресурсами СДО Moodle для курса «Общая патология» являются «Лекция», «Книга», «Папка», «Задание».

Низкие оценки элементов СДО у студентов получили ресурсы «Файл», что связано с его малой функциональностью во время работы («малокликабельны»);

Библиографический список


1. Глухих С.И., Антипина У.Д., Протодьяконов С.В., Антипин Г.П. Особенности подготовки медицинских сестер в современном профессиональном образовании. *Сибирский педагогический журнал*. 2016; № 1: 73 – 78.
2. Алексеева С.Н. Педагогический опыт в преподавании дисциплины «Патофизиология». *Вестник Северо-Восточного университета им. М.К. Аммосова.* Серия: Медицинские науки. 2017; № 1 (06): 50 – 54.
3. Проекты ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата. Сестринское дело. *Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования*. Москва, 2018. Available at: http://fgosvo.ru/fgosvo/142/141/16/84
4. Писарев А.В. Возможности образовательной платформы Moodle в обучении информационным технологиям. *Вестник Волгоградского государственного университета.* Серия 6: Университетское образование. 2011 – 2012; Выпуск 13: 71 – 74.
5. Якутский глобальный университет СВФУ. Общая патология. *Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова.* Якутск: Якутский глобальный университет СВФУ, 2016 – 2018. Available at: http://yagu.s-vfu.ru/course/view.php?id=2233


References


1. Gluhih S.I., Antipina U.D., Protod'yakonov S.V., Antipin G.P. Osobennosti podgotovki medicinskih sester v sovremennom professional'nom obrazovanii. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016; № 1: 73 – 78.
2. Alekseeva S.N. Pedagogicheskij opyt v prepodavanii discipliny «Patofiziologiya». *Vestnik Severo-Vostochnogo universiteta im. M.K. Ammosova.* Seriya: Medicinskie nauki. 2017; № 1 (06): 50 – 54.
3. Proekty FGOS VO (3++) po napravleniyam bakalavriata. Sestrinskoe delo. *Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya*. Moskva, 2018. Available at: http://fgosvo.ru/fgosvo/142/141/16/84
4. Pisarev A.V. Vozmozhnosti obrazovatel'noj platformy Moodle v obuchenii informacionnym tehnologiyam. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 6: Universitetskoe obrazovanie. 2011 – 2012; Vypusk 13: 71 – 74.
5. Yakutskij global'nyj universitet SVFU. Obschaya patologiya. *Severo-Vostochnyj federal'nyj universitet imeni M.K. Ammosova*. Yakutsk: Yakutskij global'nyj universitet SVFU, 2016 – 2018. Available at: http://yagu.s-vfu.ru/course/view.php?id=2233


*Статья поступила в редакцию 19.11.21*

УДК 37.06 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-154-157

***Borodina V.N.,*** *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Baltic Humanitarian Institute (St. Petersburg, Russia), E-mail: borodina0769@mail.ru*
***Petimko A.I.,*** *Cand. of Sciences (Psychology), St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work (St. Petersburg, Russia), E-mail: pais.60@mail.ru*

**CYBERBULLYING AMONG TEENAGERS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A SUBJECT OF RESEARCH.** The article deals with a current problem of cyberbullying among teenagers in the educational environment. In recent years the spread of this phenomenon has caused concern around the world, endangering the safety of teenagers who use the Internet. It has been shown that not only teenage victims have psychological and behavioral problems, but teenage aggressors also suffer from the consequences of this phenomenon and they are at risk of behavioral deviations and mental health disorders. The problem of correlation and combination of cyberbullying and traditional bullying in the educational environment is considered. The main attention in the work is focused on the fact that a favorable school climate can play the role of a factor preventing the emergence of cyberbullying. Teachers and school administrators must create a more comfortable and safer learning and development environment for teenagers in school. The successful development of the personality of a teenager, his intellectual, spiritual and moral formation should be carried out in close interaction between the parents of the students and the teacher.

*Key words:* **cyberbullying, cyberbullying prevalence, bullying, online bullying, educational environment, parents, teenagers.**

***В.Н. Бородина,*** *канд. психол. наук, доц., Балтийский гуманитарный институт, г. Санкт-Петербург, E-mail: borodina0769@mail.ru*
***А.И. Петимко,*** *канд. психол. наук, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, г. Санкт-Петербург, E-mail: pais.60@mail.ru*

# КИБЕРБУЛЛИНГ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Данная статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме кибербуллинга среди подростков в образовательной среде. Распространение данного феномена за последние годы вызывает беспокойство во всем мире, ставя под угрозу безопасность подростков, пользующихся Интернетом. Показано, что не только подростки-жертвы имеют психологические и поведенческие проблемы, но и подростки-агрессоры также страдают от последствий данного феномена и подвергаются риску поведенческих девиаций и нарушения психического здоровья. Рассматривается проблема соотношения и сочетания кибербуллинга и традиционного буллинга в образовательной среде. Основное внимание в работе акцентируется на том, что благоприятный школьный климат может сыграть роль фактора, препятствующего возникновению кибербуллинга. Учителя и школьная администрация должны создать более комфортную и безопасную среду для обучения и развития подростков в школе. Успешное развитие личности подростка, его интеллектуальное и духовно-нравственное становление должно осуществляться в тесном взаимодействии родителей учащихся с учителем.

*Ключевые слова:* **кибербуллинг, распространенность кибербуллинга, буллинг, травля в сети, образовательная среда, родители, подростки.**

С развитием информационных и коммуникационных технологий Интернет стал важной частью учебы, работы и жизни людей. Возможности, которые открывает всемирная компьютерная сеть перед подростком, безграничны. Это не только получение образовательных услуг, информации из мирового информационного пространства, но и виртуальное общение. Хотя Интернет, безусловно, принес много преимуществ, он также может быть причиной множества негативных последствий, одним из которых является кибербуллинг. На сегодняшний день кибербуллинг среди подростков в образовательной среде является широко распространенным явлением, и его рост вызывает беспокойство в современном обществе. Еще в 2000-х годах данное явление было редкостью. С тех пор с каждым годом оно распространятся все сильнее, вовлекая все больше учащихся во всем мире. Согласно проведенным исследованиям в США, число учащихся средних и старших классов, которые подвергались кибербуллингу в течение своей жизни, удвоилось (с 18% до 36%) с 2007 по 2019 гг. [1]. В России также отмечается рост распространения данного явления. В 2019 г. К.Д. Хломовым и др. было отмечено, что около 70% подростков страдают от кибербуллинга, а 44,3% выступают в роли агрессоров [2]. Необходимо принять во внимание, что подавляющее большинство подростков признают онлайн-домогательства как серьезную проблему.

Таким образом, развитие информационных и коммуникационных технологий способствовало возникновению тенденции негативного/агрессивного поведения/коммуникации в виртуальном мире. Следует отметить, что данная проблема имеет широкое распространение во всем мире, ставя под угрозу безопасность детей и подростков, пользующихся Интернетом, что и определяет актуальность темы нашего исследования.

Учитывая вышесказанное, целью исследования стало выявление особенностей кибербуллинга среди подростков в образовательной среде.

Задачи данной статьи: в процессе теоретического анализа рассмотреть проблему кибербуллинга среди подростков в образовательной среде, а также разработать основные стратегии по противодействию кибербуллингу для всех субъектов образовательного процесса.

В последнее десятилетие появилось множество работ как зарубежных (М. Гарайгордобиль, Р.М. Ковальски, С.П. Лимбер, Д. Олвеус, Д. Пэтчин, С. Хиндуя и др.), так и отечественных авторов (А.А. Бочавер, Е.Н. Волкова, Г.У. Солдатова, К.Д. Хломов, Н.Ю. Федунина и др.), посвященных изучению данной проблемы. Научная новизна нашего исследования заключается в проведенном анализе закономерностей в возникновении проявлений данного феномена, который соотносится и сочетается с традиционным буллингом в образовательной среде и имеет тесную связь со школьным климатом.

Теоретическая значимость исследования состоит в выявлении возможностей всех субъектов образовательного процесса, направленных на предотвращение и снижение случаев кибербуллинга.

Практическая значимость исследования заключается в определении основных стратегий по противодействию кибербуллингу для психологов, педагогов, родителей, учащихся, которые могут быть опорой для разработки конкретных программ по профилактике и противодействию распространения данного феномена, что будет способствовать безопасному использованию информационных технологий и выработке наиболее конструктивного поведения, направленного на снижение переживания стресса и разрешение ситуаций, связанных с онлайн-травлей.

Нами были использованы следующие методы исследования*:* анализ психолого-педагогической литературы по проблеме кибербуллинга, изучение педагогического опыта.

В настоящее время существует много определений кибербуллинга, тем не менее это новая область исследований с еще не устоявшейся терминологией [2]. На наш взгляд, наиболее полно раскрывают данный феномен исследователи J.W. Patchin, S. Hinduja, которые под кибербуллингом понимают преднамеренное, постоянное (неоднократное) агрессивное поведение с использованием различных современных технических электронных средств в социальных сетях против человека, который не может защитить себя. Они указывают на такие особенности кибербуллинга (в отличие от традиционного буллинга, спора, насмешки), как 1) намеренное издевательство; 2) вредное воздействие (цель – запугать); 3) постоянное повторение (травля может продолжаться 24 часа в сутки, 7 дней в неделю, подключается много людей, которые передают информацию, фотографии); 4) использование Интернета, технических устройств [1].

Еще одно различие между кибербуллингом и традиционным буллингом заключается в том, что травля в сети не имеет границ. Ученые отмечают, что кибербуллинг часто носит анонимный характер (жертва не всегда знает своего обидчика), вирусное распространение (вовлечение большого количества людей за короткое время), вызывая сильнейшие страдания жертвы [там же]. Анонимная природа данного явления снижает/снимает ответственность агрессора, который в виртуальном пространстве будет говорить или делать то, чего не сказал или не сделал бы «лицом к лицу». Кроме того, при традиционном буллинге агрессоры могут наблюдать, как их поведение влияет на жертву. При онлайн-издевательствах преследователь не «видит» результата своих деяний, страданий жертвы, не учитывает всех последствий для объекта травли. Поэтому это может привести к минимальному сопереживанию со стороны агрессора, его отстраненности от жертвы. Кибербуллинг не требует обладания какими-либо определенными качествами, например, физической силой, необходимой при офлайн-травле. Учащиеся, вовлеченные в ситуацию онлайн-травли, могут не различаться по возрасту, конституциональному типу, по рейтингу в группе и т.д., однако подростки с разным уровнем овладения техническими навыками могут рассматриваться как имеющие разные возможности по оказанию воздействия на другого. Данный факт способствует вовлечению в ситуацию издевательства в интернет-пространстве значительного числа участников-преследователей. Исходя из вышесказанного, следует отметить, что из-за анонимного характера травли в сети агрессор преследует жертву, причиняя непоправимый вред ее психическому здоровью, осознавая, что его не смогут отследить и остановить. Жертва ощущает себя уязвимой, одинокой и бессильной. Таким образом, кибербуллингом можно заниматься практически везде (достаточно иметь техническое устройство и выход в Интернет), в любое время и постоянно.

Следует отметить, что, хотя повторение считается важной характеристикой онлайн-издевательств, не все исследователи с этим согласны. Так, например, D. Espelage, L. De La Rue [3] описали несколько судебных дел, в которых жертвы травли в сети совершали самоубийства, однако учителя школы не предпринимали никаких действий, поскольку предполагаемые случаи издевательств не повторялись. Тем не менее большинство ученых [1 и др.] сходятся во мнении относительно того, что повторяемость является существенной характеристикой кибербуллинга, потому что электронные материалы можно легко сохранять, быстро и широко распространять и часто ими обмениваться.

Кибербуллинг реализуется через различные действия агрессора в интернет-пространстве, начиная от распространения слухов, недостоверной информации о человеке, обидных комментариев, повторяющихся оскорбительных сообщений, сообщений-угроз, в том числе членам семьи, исключения из сообществ, кражи персональных данных и их распространение в сети, интенсивного эмоционального обмена репликами с вовлечением большого количества людей до распространения конфиденциальной информации, интимных фотографий другого человека без его разрешения. Для осуществления данных негативных действий используются электронная почта, чаты, сайты социальных сетей, веб-страницы, фотографии, видеоматериалы, онлайн-игры и т.д.

Кибербуллинг оказывает негативное воздействие на жертву, например, снижает самооценку, усиливает депрессию и вызывает чувство бессилия. Те учащиеся, которые подвергались онлайн-издевательствам, переживали разочарование, гнев, обиду, тревогу, социальную изоляцию. J.W. Patchin, S.Hinduja в своем исследовании указывают на связь между травлей в сети и низкой самооценкой, семейными проблемами, снижением успеваемости, насилием в школе и различными видами преступного поведения, причем проблемы имеют не только подростки-жертвы, но и подростки-агрессоры. Более 60% учащихся, подвергшихся кибербуллингу, сообщили, что это негативное явление сильно повлияло на их способность учиться и чувствовать себя в безопасности в школе [1]. Учащиеся средних и старших классов, подвергавшиеся школьным или онлайн-издевательствам, значительно чаще сообщали о суицидальных мыслях, намерениях. При этом исследователями отмечается, что виктимизация кибербуллинга была более тесно связана с суицидальными мыслями и поведением, чем виктимизация школьных издевательств [там же].

Таким образом, не только подростки-жертвы имеют психологические и поведенческие проблемы, но и подростки-агрессоры также страдают от последствий данного феномена и подвергаются риску поведенческих девиаций и нарушения психического здоровья. Исследования показывают, что агрессоры/жертвы испытывают негативные психологические последствия, потому что они одновременно участвуют в ситуации кибербуллинга и как обидчики, и как жертвы. В подростковом возрасте, по мнению Е.Н. Волковой, Л.А. Цветковой и др., отмечается неустойчивая ролевая структура, поэтому подросток «примеряет» на себя роли агрессора, жертвы и свидетеля [4]. Помимо агрессора и жертвы, H. Vandebosch и др. различает три типа свидетелей: первый тип свидетелей поддерживает преследователя, другой свидетель выступает в роли защитника, помогающего или поддерживающего жертву, третий тип – это тот, кто игнорирует издевательства, выступая в качестве пассивного наблюдателя [5]. Приведенные выше исследования показывают, что кибербуллинг является серьезной проблемой, последствия которой могут быть драматическими. Поэтому успешное раннее выявление попыток кибербуллинга имеет ключевое значение для психического здоровья и благополучия подростков.

Необходимо отметить, что ситуации буллинга и кибербуллинга могут быть взаимосвязаны. Так, исследователи отмечают, что одни и те же подростки выступают в роли агрессора в традиционном буллинге и в травле онлайн. Тоже происходит и с жертвами: если над подростками издевались в школе (или в других местах), то они чаще страдали от этого и в Интернете [1]. Данные виды издевательств дополняют друг друга, тем самым усугубляя положение жертвы. Подростки, которые издеваются традиционным способом, могут с большей вероятностью совершать определенные виды кибербуллинга, рассчитывая на анонимность, и быть объектами кибербуллинга в других местах. Не исключено, что жертвы кибербуллинга могут участвовать в совершении традиционных издевательств.

Еще одним важным аспектом, связанным с кибербуллингом среди подростков, является значительное число актов агрессии, совершаемых в виртуальной среде подростками, которые в реальной жизни сами являются жертвами буллинга [6]. Другими словами, жертвы иногда берут на себя роль агрессора в киберпространстве как способ «защитить себя» от нападок сверстников в ситуации традиционного буллинга. В связи с этим пострадавший подросток (независимо от того, происходит ли агрессия в режиме офлайн или онлайн) найдет в виртуальной среде наиболее благоприятное пространство для осуществления такого поведения в качестве «защитного» акта. В онлайн-контексте жертвы находят средство, которое они считают более безопасным и более благоприятным для мести своим агрессорам, скрывают свою личность, изменяют баланс сил, таким образом избегая социального неодобрения со стороны наблюдателей.

Данные формы издевательств могут пересекаться не полностью, так как часть подростков подвергается только кибербуллингу, не испытывая издевательства традиционным способом.

Исследования, изучающие связь восприятия школьного климата и ситуации кибербуллинга, немногочисленны. Например, в проведенном в Израиле исследовании среди 12-14-летних подростков R. Gofin, M. Avitzour подчеркивают, что жертвы онлайн-издевательств чаще сообщали о чувстве страха в школе [7]. J.W. Patchin, S. Hinduja также считают, что учащиеся, которые подвергались онлайн-издевательствам (как в качестве жертвы, так и в качестве агрессоров), воспринимали климат в своей школе как более неблагоприятный, чем те, кто не сталкивался с данной ситуацией [1].

Эти исследования показывают, что благоприятный школьный климат может сыграть роль фактора, препятствующего возникновению кибербуллинга. Подростки, считающие себя связанными со своей школой и воспринимающие климат в ней как позитивный, сообщают о меньшем количестве случаев травли в сети. Неблагоприятный школьный климат может вызвать чувства неудовлетворенности и дискомфорта у некоторых учащихся, и в ответ на эти чувства учащиеся могут вести себя агрессивно в интернет-пространстве.

Исходя из этого, нужно признать, что школьный климат является важной частью школьной безопасности. Поэтому учителя и школьная администрация должны создать более комфортную и безопасную среду для обучения и развития подростков в школе. Следует обратить внимание на то, что некоторые учителя не всегда осведомлены о происшедших издевательствах, не прилагают усилий, чтобы отреагировать на увиденное. Зачастую деятельность педагогов, направленная на предупреждение, сокращение случаев буллинга/кибербуллинга, недостаточна эффективна. Из-за крайне негативных воздействий данных явлений на учащихся руководство школы, учителя должны принимать действенные меры по сокращению числа инцидентов как внутри школы, так и за ее пределами. Несмотря на то, что онлайн-травля происходит за территорией школы, она способствует социальной дезадаптации и деформации личности учащегося и может привести к серьезным последствиям для жертв.

Е.А. Дегтярев, подчеркивая роль образовательной организации в профилактике буллинга/кибербуллинга, большое значение придает медиативному подходу, способствующему поддержанию положительного психоэмоционального состояния у участников спора, развитию таких качеств личности, как эмпатия, толерантность, коммуникативные способности, осознание ценности общения и этики поведения [8]. Благодаря взаимодействию со сверстниками подростки учатся сотрудничать, принимать разные точки зрения и удовлетворять потребность в общении.

Необходимо отметить, что родители также играют жизненно важную роль в предотвращении кибербуллинга. Очень важно сделать родителей соучастниками педагогического процесса. Осведомленность родителей имеет решающее значение для обеспечения не только физической, но и виртуальной безопасности их детей. В качестве факторов, влияющих на возникновение кибербуллинга/кибервиктимизации, исследователи указывают на дисгармоничные детско-родительские отношения: родители имели низкий уровень эмоционального принятия детей, отсутствие привязанности со стороны ребенка, низкую вовлеченность в жизнь своих детей, неконструктивный (как низкий, так и чрезмерный) характер родительского контроля, использование родителями как завышенного уровня требований, так и недостаточной требовательности к ребенку [9 и др.]. И, наоборот, можно предположить, что подростки, в семье которых теплые эмоциональные отношения, чьи родители демонстрировали демократический стиль общения, высокий уровень контроля с поощрением автономии ребенка, с меньшей вероятностью будут участвовать в ситуации травли в сети. Таким образом, гармоничные детско-родительские отношения будут выступать в роли фактора, препятствующего распространению кибербуллинга.

Исходя из вышесказанного, нами были разработаны следующие стратегии по борьбе с кибербуллингом:

1. Для педагогов, психологов: создание благоприятного школьного климата, выявление случаев буллинга/кибербуллинга, оказание психолого-педагогической помощи жертвам; проведение просветительских мероприятий, направленных на распространение и разъяснение учащимся, родителям сведений о кибербуллинге, правилах поведения в интернет-пространстве. Особое внимание следует обратить на свидетелей, которые могут противодействовать онлайн-травле и оказать поддержку жертве. Исследования показали [10], что в качестве свидетелей, которые с большей вероятностью вмешаются, чтобы остановить агрессивные действия преследователей, выступают чаще всего девочки, которые обладают высокой эмпатией, любимы своими сверстниками и имеют позитивные отношения со своими родителями, учителями и школой.

2. Для родителей: родители должны способствовать установлению с детьми отношений эмоционального принятия, доверия, поддержки и т.д. Каждый родитель должен контролировать онлайн-активность своих детей, учить тому, чтобы принимать меры предосторожности против кибербуллинга. В случае обнаружения первых признаков онлайн-травли нужно немедленно обратиться к администратору сообщества или веб-сайта с просьбой удалить нежелательный контент. Кроме того, родители должны информировать своих детей о последствиях данного негативного явления.

3. Для подростков: не отвечать на подозрительные сообщения, иметь высокую защиту паролей своего профиля, не передавать/не публиковать личные данные, блокировать агрессора, никому не сообщать свой пароль.

Резюмируя вышеизложенное, мы пришли к следующим выводам: во-первых, в последние годы в нашей стране наблюдается значительный рост случаев кибербуллинга, в том числе среди подростков в образовательной среде. В связи с этим возникла острая необходимость разработки стратегий по противодействию кибербуллингу для всех субъектов образовательной организации (для психологов, педагогов, родителей, учащихся); во-вторых, требуется создание педагогами благоприятного школьного климата с целью поддержания чувства физической и психологической безопасности; в-третьих, необходимо сделать акцент на своевременном выявлении случаев буллинга/кибербуллинга среди подростков и принятии мер по предотвращению негативных последствий; в-четвертых, в профилактическую программу следует включить просветительские мероприятия по разъяснению данных феноменов.

В заключение необходимо отметить, что образовательное пространство оказывает существенное влияние на становление и развитие личности ученика. Создание безопасных условий в школе способствует тому, что учащиеся чувствуют себя значимыми и признанными своими сверстниками и взрослыми. Поэтому большое значение необходимо придавать формированию в современном обществе ценности взаимного уважения и сотрудничества между людьми. Успешное развитие личности подростка, его интеллектуальное и духовно-нравственное становление должно осуществляться в тесном взаимодействии родителей учащихся с учителями.

Библиографический список

1. Пэтчин Д., Хиндуя С. *Написанное остается. Как сделать интернет-общение безопасным и комфортным.* Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2020.
2. Хломов К.Д., Давыдов Д.Г., Бочавер А.А. Кибербуллинг в опыте российских подростков. *Психология и право.* 2019; Т. 9. № 2: 276 - 295.
3. Espelage D., De La Rue L. School bullying: its nature and ecology. *International Journal of Adolescent Medicine & Health.* 2012; № 24: 3 - 10. Available at: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22909906/
4. Волкова Е.Н., Цветкова Л.А., Волкова И.В. Методологические основания для разработки программ профилактики подросткового буллинга. *Сибирский психологический журнал.* 2019; № 74: 88 - 100.

5. Vandebosch H., Van Cleemput K., Mortelmans D., Walrave M. *Cyberpesten bij jongeren in Vlaanderen: Een studie in opdracht van het viWTA*. Brussels: viWTA, 2006.
6. Garaigordobil M., Machimbarrena J.M. Victimization and perpetration of bullying/cyberbullying: Connections with emotional and behavioral problems and childhood stress. *Psychosocial Intervention*. 2019; № 28 (2): 67 - 73. Available a:t https://www.researchgate.net/publication/331456735_Victimization_and_Perpetration_of_BullyingCyberbullying_Connections_with_Emotional_and_Behavioral_Problems_and_Childhood_Stress
7. Gofin R., Avitzour M. Traditional Versus Internet Bullying in Junior High School Students. *Maternal and Child Health Journal.* 2012; № 16 (8): 1625 – 1635. Available at https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22447501/
8. Дегтярев Е.А. Стратегия профилактики буллинга и кибербуллинга образовательной организации в подростковой среде. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 4 (89): 121 – 123.
9. Makri-Botsari E., Karagianni G. Cyberbullying in Greek adolescents: The role of parents. *Social and Behavioral Sciences*, 2014; № 116: 3241 – 3253. Available at: https://www.researchgate.net/publication/275543360_Cyberbullying_in_Greek_Adolescents_The_Role_of_Parents
10. Lambe L.J., Della Cioppa V., Hong I.K., Craig W.M. Standing up to bullying: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts. *Aggression and Violent Behavior,* 2019; № 45: 51 – 74.

References

1. P`etchin D., Hinduya S. *Napisannoe ostaetsya. Kak sdelat' internet-obschenie bezopasnym i komfortnym.* Moskva: Mann, Ivanov i Ferber, 2020.
2. Hlomov K.D., Davydov D.G., Bochaver A.A. Kiberbulling v opyte rossijskih podrostkov. *Psihologiya i pravo.* 2019; T. 9. № 2: 276 - 295.
3. Espelage D., De La Rue L. School bullying: its nature and ecology. *International Journal of Adolescent Medicine & Health.* 2012; № 24: 3 - 10. Available at: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22909906/
4. Volkova E.N., Cvetkova L.A., Volkova I.V. Metodologicheskie osnovaniya dlya razrabotki programm profilaktiki podrostkovogo bullinga. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal.* 2019; № 74: 88 - 100.
5. Vandebosch H., Van Cleemput K., Mortelmans D., Walrave M. *Cyberpesten bij jongeren in Vlaanderen: Een studie in opdracht van het viWTA*. Brussels: viWTA, 2006.
6. Garaigordobil M., Machimbarrena J.M. Victimization and perpetration of bullying/cyberbullying: Connections with emotional and behavioral problems and childhood stress. *Psychosocial Intervention*. 2019; № 28 (2): 67 - 73. Available a:t https://www.researchgate.net/publication/331456735_Victimization_and_Perpetration_of_BullyingCyberbullying_Connections_with_Emotional_and_Behavioral_Problems_and_Childhood_Stress
7. Gofin R., Avitzour M. Traditional Versus Internet Bullying in Junior High School Students. *Maternal and Child Health Journal.* 2012; № 16 (8): 1625 – 1635. Available at https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22447501/
8. Degtyarev E.A. Strategiya profilaktiki bullinga i kiberbullinga obrazovatel'noj organizacii v podrostkovoj srede. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 4 (89): 121 – 123.
9. Makri-Botsari E., Karagianni G. Cyberbullying in Greek adolescents: The role of parents. *Social and Behavioral Sciences*, 2014; № 116: 3241 – 3253. Available at: https://www.researchgate.net/publication/275543360_Cyberbullying_in_Greek_Adolescents_The_Role_of_Parents
10. Lambe L.J., Della Cioppa V., Hong I.K., Craig W.M. Standing up to bullying: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts. *Aggression and Violent Behavior,* 2019; № 45: 51 – 74.

*Статья поступила в редакцию 23.11.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-157-159

***Grigoryeva M.A.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin) (Novosibirsk, Russia), E-mail: marinag22@mail.ru*
***Satretdinova R.S.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin) (Novosibirsk, Russia), E-mail: satretdinova.raisa@yandex.ru*

**TRAINING FOR FOREIGN MASTER STUDENTS AND POSTGRADUATES IN WRITTEN SCIENTIFIC SPEECH ACTIVITY.** The article discusses an issue of teaching written scientific speech to foreign master students and postgraduates. The method presents teaching written scientific speech aimed at developing linguistic competence of students. The paper proposes a system of creative tasks for the development of academic writing. Using practical experience, the authors of the article distinguish several stages of teaching foreign students to the peculiarities of the scientific style of speech, genres of written scientific speech and the linguistic characteristics of scientific texts at lexical and grammatical levels. The work with foreign master students and postgraduate students is based on a gradual transition from tasks on the analysis of ready-made scientific texts to the production of their own speech creativity: scientific articles, reports, graduation paper research.

*Key words:* **Russian as a foreign language, scientific style of speech, written scientific speech, academic writing, scientific text modeling.**

***М.А. Григорьева,*** *канд. пед. наук, доц., Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин), г. Новосибирск, E-mail: marinag22@mail.ru*
***Р.С. Сатретдинова,*** *канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин), г. Новосибирск, E-mail: satretdinova.raisa@yandex.ru*

# ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ МАГИСТРАНТОВ И АСПИРАНТОВ ПИСЬМЕННОЙ НАУЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье рассмотрен вопрос обучения иностранных аспирантов и магистрантов письменной научной речи. Представлена методика обучения письменной научной речи, направленная на развитие лингвистической компетенции студентов; предложена система творческих заданий по освоению академического письма. Авторы статьи, используя практический опыт, выделяют несколько этапов обучения иностранных студентов особенностям научного стиля речи, жанрам письменной научной речи и языковым характеристикам научного текста на лексическом и грамматическом уровнях. Работа с иностранными магистрантами и аспирантами строится на постепенном переходе от заданий по анализу готовых научных текстов к продуцированию собственного речевого творчества: научных статей, докладов, диссертационного исследования.

*Ключевые слова:* **русский язык как иностранный, научный стиль речи, письменная научная речь, академическое письмо, моделирование научного текста.**

В Новосибирском государственном архитектурно-строительном университете (Сибстрин) (далее НГАСУ (Сибстрин) в течение последних лет обучаются иностранные магистранты и аспиранты. Многие из них окончили бакалавриат в НГАСУ (Сибстрин) и имеют подготовку II сертификационного уровня владения русским языком как иностранным. Магистранты, изучавшие русский язык у себя на родине, как правило, имеют языковую подготовку только в рамках базового уровня, что совершенно недостаточно для ведения научно-исследовательской работы на русском языке [1]. В связи с этим актуальность данного исследования обусловлена необходимостью переосмысления методики обучения иностранных аспирантов и магистрантов письменной научной речи, а также поиска новых подходов в преподавании русского языка как иностранного.

Научная новизна исследования заключается в создании модели обучения иностранных аспирантов и магистрантов технике академического письма и написания, оформления собственных научных текстов (докладов, научных статей, диссертационного исследования).

Практическая значимость: результаты исследования могут служить теоретико-методической основой для дальнейшей разработки моделей техники акаде-

мического письма, системного изучения специфики овладения письменной коммуникацией в процессе обучения русскому языку как иностранному в российских вузах.

Цель исследования – разработать методику обучения иностранных магистрантов и аспирантов письменной научной речи, направленной на развитие лингвистической компетенции.

Для реализации цели поставлены следующие задачи:

– дать представление об особенностях научного стиля речи и его жанров;

– представить систему творческих заданий для иностранных магистрантов и аспирантов по освоению академического письма, необходимого для написания рефератов, научных статей и докладов;

– сформировать у обучающихся навыки продуцирования собственного речевого творчества.

Сегодня иностранные магистранты и аспиранты, определившие свой выбор обучения в российском вузе и на русском языке, сталкиваются с большими трудностями в учёбе и в процессе создания научных текстов различных жанров [2].

В трудах учёных-лингвистов методика обучения письменной научной речи изучена основательно. Лингвистические особенности научного стиля речи рассмотрены в работах Кожиной М.Н., Митрофановой О.Д., Мотиной Е.И., Клобукова Л.П. и др. [3; 4]. Это общие теоретические работы, которые касаются по большей части русского языка и культуры речи. Однако вопрос обучения иностранных магистрантов и аспирантов письменной научной речи в исследованиях учёных освещён недостаточно, нет и специальных курсов, пособий и учебных материалов по обучению иностранных молодых учёных научному стилю речи русского языка.

Обучение иностранного магистранта и аспиранта в русской языковой среде определяет постоянную необходимость углубления его языковой лингвистической подготовки.

Русский язык как иностранный в данном случае является и средством общения, и средством обучения, начиная с общеобразовательных и специальных дисциплин, сдачи экзаменов кандидатских минимумов и написание диссертационного исследования. Мы предлагаем индивидуальный подход к выбору методических способов и приёмов на занятиях по русскому языку с иностранными аспирантами и магистрантами.

Молодые учёные должны уметь продуцировать письменный текст по специальности, демонстрируя умение выделять основную информацию, давать ей оценку и аргументированно выражать собственную точку зрения, уметь представлять результаты своей научной деятельности в письменной форме в виде выпускной квалификационной работы.

Необходимо отметить, что иностранные аспиранты и магистранты на втором году обучения уже могут вести научный диалог с руководителем темы и преподавателями. Острая проблема возникает при овладении письменной научной речью. Усвоение основами научной речи идёт параллельно с развитием профессиональной предметной компетенции и связано со спецификой научной сферы деятельности, с методологией и технологией научной работы.

В аспирантуре и магистратуре иностранные студенты овладевают особенностями русского языка, научного подстиля специальности, изучают научные жанры, структуру и компоненты научной работы, требования к оформлению текстового и иллюстративного материала, в том числе и библиографических источников.

В практике преподавания иностранным аспирантам и магистрантам письменного научного стиля речи мы условно выделяем три этапа подготовки.

На первом этапе вводится система заданий, связанных с терминологической лексикой, стилистическими особенностями научного стиля речи русского языка. Магистрантам и аспирантам первого года обучения необходимо адаптироваться в учебном процессе, успешно сдать сессию, собрать и изучить литературу по теме исследования.

На занятиях мы формируем навыки узнавания научного стиля речи, анализируем жанры письменной научной речи, выявляем языковые особенности научного текста на лексическом и грамматическом уровнях.

На этом этапе мы предлагаем различные типы заданий по освоению студентами-иностранцами письменного текста – по анализу готовых научных текстов и по составлению собственных. Предлагаются следующие задания: определить стиль текста, выделить лексические и грамматические особенности текста научного стиля, общенаучные и узкоспециальные термины.

К заданиям аналитического характера относится следующая группа: определить тему и проблему текста, составить простой и сложный план, написать аннотацию.

На этом этапе вводится понятие о письменных жанрах научного стиля: лекция, аннотация, реферат, научная статья, автореферат; рассматриваются определения жанров и их языковые особенности.

На занятиях русского языка как иностранного мы помогаем иностранному студенту в их научном поиске: вместе определяем тему и проблему исследования, предмет и объект. Развитие профессиональных речевых компетенций магистрантов и аспирантов идёт через освоение специальных знаний по проблемам и тенденциям их научных направлений.

На второй этапе мы делаем акцент на усвоении аспирантами и магистрантами теоретических знаний жанровых особенностей научного стиля речи, работая со специальными текстами различных направлений номенклатуры научных специальностей, на которых студенты учатся. На занятиях мы подбираем тексты в соответствии со сферами научной деятельности обучающихся.

На разных направлениях профессиональной подготовки функционируют определённые типы текстов, которые служат для достижения коммуникативных целей. Сфера наших аспирантов и магистрантов связана с архитектурой, строительством и инвестиционной деятельностью в строительстве. На образцах научных текстов мы обращаем внимание на те клише, которые принято использовать в научном дискурсе при написании конкретного вида работы: реферата, статьи, аннотации или в целом диссертационного исследования.

На занятиях мы рассматриваем такие жанры академического письма, как аннотация, научная статья, автореферат диссертации. На этих образцах студенты учатся структуре научного исследования, его композиционным компонентам, языковым клише научного дискурса, постановке темы, проблемы и актуальности. Важно обратить внимание студентов на такие разделы автореферата, как теоретическая и методологическая база, апробация и внедрение.

Работа над формированием письменной речью аспиранта и магистранта предполагает развитие следующих умений: записывать кратко или полно прослушанную информацию, лекцию, составлять обзорные продуктивные рефераты, оформлять цитаты и ссылки, составлять библиографический список по ГОСТу.

Предлагаются следующие задания: составить план и аннотацию научной статьи, проанализировать структурные и композиционные части статьи, внести статью в список использованной литературы.

В качестве образца академического письма мы работаем на занятии с примером научной статьи в рецензируемом издании по проблеме, исследуемой аспирантом и магистрантом. Научная статья в этом отношении представляет интерес для иностранного магистранта и аспиранта как материал уже проведённого и обработанного исследования. Выбор статьи определяется из списка, рекомендованного научным руководителем. На уроке разбирается и анализируется каждая часть статьи: актуальность, цель и задачи, аннотация. Обучение написанию статьи начинается с аннотации, где аспирант и магистрант учится чётко и кратко формулировать на русском языке основное содержание научной с татьи.

В дальнейшем отрабатываются задания на написание аннотации статьи по образцу самостоятельно. На уроке преподаватель работает над ошибками, которые допускают студенты при написании. Частые ошибки, встречающиеся при написании аннотации, – это лишняя информация, вкрапление в аннотацию частей Введения, цитат и др. При работе над аннотацией необходимо ввести понятие «клише», обратить внимание студентов на устойчивые выражения, которые можно использовать в своей работе. Работа над текстом аннотации и её композиционными элементами помогает выделить ключевые слова, отразить суть проблемы.

Мы считаем продуктивным в качестве учебного материала использовать специальные статьи в рецензируемых журналов. В течение нескольких занятий студент может работать с одной статьей, выполняя по ней различные упражнения и постепенно все глубже понимая её содержание, структуру и язык.

Переход от этапа работы с чужими научными текстами к продуцированию собственной письменной научной речи должен быть постепенным. Такие задания, как составление плана научного текста, аннотирование, реферирование, рецензирование, подготовят почву для создания собственных научных текстов.

Основным заданием, которое должно, по нашему мнению, стать итогом работы по освоению обучающимися письменного научного текста, является написание научной статьи. Работа над своей статьей должна быть начата студентом на занятии, а затем продолжена самостоятельно. При написании собственного научного текста аспиранты и магистранты учатся самостоятельно формулировать основные структурные элементы статьи, такие как новизна, актуальность, выводы или заключение.

Публикационная активность, безусловно, является важным показателем оценки качества научной работы аспиранта и магистранта. Область академического письма составляет наибольшую трудность для иностранного студента из-за недостатка знаний языковых средств научного стиля речи русского языка.

Для формирования грамотной письменной речи необходимо проводить ряд занятий, посвящённых разбору типичных ошибок в самостоятельных письменных научных текстах. Анализ причин возникновения ошибок и заданий на выработку навыков самоконтроля будет способствовать развитию логичности, связности, аутентичности письменной речи, сокращению числа грамматических ошибок.

Последний год обучения в аспирантуре и магистратуре отводится самостоятельной практической деятельности аспирантов и магистрантов. На этом этапе основное направление работы преподавателя – это обучение студентов особенностям письменной научной коммуникации. Магистранты и аспиранты составляют самостоятельно текст диссертации по аналогии с ранее полученными

знаниями. На этом этапе студенты выходят на более высокий уровень организации работы – от научной письменной речи к академическому письму.

В последнее время всё больше учёных стали обращать внимания на термин «академическое письмо». Академическое письмо можно выделить в отдельный жанр, который имеет свои требования и особенности.

Аспиранты и магистранты публикуются не только в рецензируемых российских журналах, но и печатаются на английском языке в международных изданиях Scopus и Web of Science, которые имеют свои требования и языковые особенности. Сложный жанр академического письма недоступен не только для иностранных аспирантов и магистрантов, но и для российских молодых учёных. Качество письма наших иностранных магистрантов и аспирантов, большинство из которых представители Китая, не соответствует уровню академического письма.

Обычно молодым учёным приходится осваивать эту область самостоятельно. Для них не предусмотрены специальные семинары по написанию научных статей. Студенты самостоятельно учатся критическому анализу, переосмыслению полученной информации, основам изложения научной мысли, а также умению проводить научное исследование.

Академическое письмо – это умение выражать и обосновывать свои мысли посредством краткого, при этом достаточно убедительного научного текста. Оно является одним из важных аспектов успешного обучения в вузе и дальнейшей научно-исследовательской деятельности, в том числе на международном уровне [5].

Академическое письмо – это стиль изложения научных работ. Оно представляет собой умение излагать мысли в научных работах в сжатой и доступной форме. Этот стиль отличает наличие определённых требований к структуре текста и его оформлению; применение научного или публицистического стиля изложения; умение аргументировать и перефразировать; способность правильно вставлять ссылки и оформлять список литературы.

На практических занятиях с аспирантами и магистрантами даются теоретические основы и характеристики современного академического письма. Практические задания помогут иностранным аспирантам и магистрантам овладеть языковыми средствами данного письма, совершенствовать навыки создания и оформления собственных научных трудов: статей, докладов на конференции, выпускной квалификационной работы.

Академическое письмо включает в себя многоплановый комплекс умений и навыков. Таких умений, безусловно, не хватает иностранному магистранту и аспиранту. Сформировать умение создавать самостоятельно научный текст – процесс сложный: написание научного текста предполагает построение собственной письменной речи на неродном для студента языке, где необходимо обобщить результаты своих исследований, сделать аналитический обзор научной литературы в изучаемой области, научиться излагать суть вопроса сжато, добиваться связности и логичности текста.

На данном этапе, когда собран и систематизирован материал, студент с помощью преподавателя-филолога переходит к «моделированию» научной статьи, а в последующем и всего текста научного исследования. Преподаватель русского языка помогает иностранному студенту при работе с научным текстом: акцентирует внимание на смысловых связях, структурной организации материала и оформлении высказывания. Иностранные магистранты и аспиранты учатся формулировать мысль и излагать её на уровне предложений и абзацев.

Для технических текстов высока доля типизации языкового оформления компонентов научной работы. Существуют характерные традиционные клише для научных текстов, которые отличаются повторяемостью синтаксических конструкций, наличием узкоспециальной терминологии.

Нам близка работа Вишняковой С.А., которая рассматривает теоретические основы моделирования научного текста при обучении русскому языку [6]. Моделирование, по мнению Вишняковой С.А., это замена изучения интересующего понятия в реальности изучением аналогичного явления на модели. Главная цель моделирования в том, чтобы с помощью модели дать представление об особенностях исследуемого объекта.

Преподаватель на занятиях по русскому языку при работе с чужими текстами отрабатывает с аспирантами и магистрантами устойчивые речевые обороты (клише), учит моделировать собственный научный текст. На материале научных текстов студенты учатся идти не от слова или структурной части предложения, а от основной мысли, заложенной в абзаце. Необходимо научить студентов рассматривать внутритекстовые связи, помогающие раскрывать содержание изучаемой проблемы. Методически важно при понимании предложения показать «функцию обобщения» в семантике текста; синтаксические, лексические и семантические обобщения; смысловой центр обобщения и его связь с новой информацией.

На данном этапе магистрантам и аспирантам предлагаются следующие типы заданий для написания статьи: составить план статьи, сформулировать цель и задачи работы, обосновать актуальность и новизну исследования. В процессе работы над статьёй иностранный магистрант и аспирант описывает отдельные композиционные части работы. Преподаватель-филолог обращает внимание на тщательный отбор лексики, продуманность языковых средств на всех уровнях языка, строгое соблюдение речевых и грамматических норм.

При взаимодействии научного руководителя, преподавателя-филолога и самого аспиранта последовательно описываются эксперимент и в конечном итоге – результаты исследования.

В результате овладения письменными жанрами научного стиля иностранные магистранты и аспиранты осознают, что научный текст – это объект комплексного анализа; получают представления об основных параметрах научного текста и его речевых стереотипах. Системная работа с иностранными магистрантами и аспирантами реализуется в постепенном переходе от заданий по анализу готовых научных текстов к продуцированию собственного речевого творчества.

Таким образом, теоретические материалы и практические задания по обучению письменным жанрам научного стиля речи помогут иностранным магистрантам и аспирантам овладеть языковыми средствами научного стиля речи русского языка, отрабатывать навыки создания и оформления собственных научных текстов: докладов, статей и в целом диссертационного исследования.

Процесс обучения письменной научной речи развивает профессиональные качества молодого учёного, способность к проведению анализа научной проблемы. Практика работы с иностранными аспирантами и магистрантами показывает положительные результаты выбранной нами стратегии иноязычной подготовки обучающихся и способствует их интеллектуального и профессиональному росту.

*В перспективе дальнейшего исследования* планируется разработать семинары и факультативы по обучению академическому письму иностранных студентов, а также подготовить учебно-методическую литературу по данному направлению.

Библиографический список


1. Григорьева М.А., Сатретдинова Р.С. Обучение основам научно-исследовательской деятельности китайских студентов магистратуры технического вуза в курсе русского языка. *Актуальные вопросы архитектуры и строительства*: материалы XIII Международной научно-технической конференции. Новосибирск: НГАСУ (Сибстрин), 2020: 179 – 184.
2. Григорьева М.А., Сатретдинова Р.С. О создании словаря экономических терминов для студентов-иностранцев технического вуза. *МНИЖ*. 2016; № 7-2 (49). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/o-sozdanii-slovarya-ekonomicheskih-terminov-dlya-studentov-inostrantsev-tehnicheskogo-vuza
3. Короткина И.Б. Академическое письмо: необходимость междисциплинарных исследований. *Высшее образование в России*. 2018; № 10. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskoe-pismo-neobhodimost-mezhdistsiplinarnyh-issledovaniy
4. Митрофанова О.Д. *Научный стиль речи: проблемы обучения*. Москва: Русский язык, 1985.
5. Мотина Е.И. *Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов*. Москва: Русский язык, 1988.
6. Вишнякова С.А. Обучение пониманию научного текста на основе моделирования смысловых связей: теоретические основы концепции. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. Серия: Филология, педагогика, психология. 2012; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-ponimaniyu-nauchnogo-teksta-na-osnove-modelirovaniya-smyslovyh-svyazey-teoreticheskie-osnovy-kontseptsii


References


1. Grigor'eva M.A., Satretdinova R.S. Obuchenie osnovam nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti kitajskih studentov magistratury tehnicheskogo vuza v kurse russkogo yazyka. *Aktual'nye voprosy arhitektury i stroitel'stva*: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-tehnicheskoj konferencii. Novosibirsk: NGASU (Sibstrin), 2020: 179 – 184.
2. Grigor'eva M.A., Satretdinova R.S. O sozdanii slovarya `ekonomicheskih terminov dlya studentov-inostrancev tehnicheskogo vuza. *MNIZh*. 2016; № 7-2 (49). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/o-sozdanii-slovarya-ekonomicheskih-terminov-dlya-studentov-inostrantsev-tehnicheskogo-vuza
3. Korotkina I.B. Akademicheskoe pis'mo: neobhodimost' mezhdisciplinarnyh issledovanij. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2018; № 10. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskoe-pismo-neobhodimost-mezhdistsiplinarnyh-issledovaniy
4. Mitrofanova O.D. *Nauchnyj stil' rechi: problemy obucheniya*. Moskva: Russkij yazyk, 1985.
5. Motina E.I. *Yazyk i special'nost': lingvometodicheskie osnovy obucheniya russkomu yazyku studentov-nefilologov*. Moskva: Russkij yazyk, 1988.
6. Vishnyakova S.A. Obuchenie ponimaniyu nauchnogo teksta na osnove modelirovaniya smyslovyh svyazej: teoreticheskie osnovy koncepcii. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*. Seriya: Filologiya, pedagogika, psihologiya. 2012; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-ponimaniyu-nauchnogo-teksta-na-osnove-modelirovaniya-smyslovyh-svyazey-teoreticheskie-osnovy-kontseptsii


*Статья поступила в редакцию 17.10.21*

УДК 37.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-160-162

***Petelin A.S.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: lemononline@mail.ru*
***Demidova I.A.**, senior teacher, Saint Petersburg State University of Economics (St. Petersburg, Russia), E-mail: i.takushevich@gmail.com*

**MECHANISMS SHAPING VALUE ORIENTATIONS OF MODERN HIGH SCHOOL STUDENTS.** The article studies an issue of mechanisms that shape value orientations of modern high school students. First, the authors justify an idea of senior school age, recognized as the most appropriate period for shaping value orientations; they also determine the basic concepts for the paper: value orientations, shaping value orientations and mechanisms of value orientations. Further, they summarize the existing psychological and pedagogical research and come up with the main mechanisms shaping value orientations of modern high school students: identification, empathy, reflection, interiorization, exteriorization. The authors propose the following as ways to actualize the established mechanisms: enriching educational process with spiritual referents, questions for discussion and reflection, appealing instruction, tasks to discover viewpoints and attitude, moral dilemmas, role-plays, etc.

*Key words:* **high school students, values, value orientations, mechanisms shaping value orientations.**

***А.С. Петелин**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж, E-mail: lemononline@mail.ru*
***И.А. Демидова**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», г. Санкт-Петербург, E-mail: i.takushevich@gmail.com*

# МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В данной статье рассматривается проблема механизмов формирования ценностных ориентаций современных старшеклассников. Прежде всего обосновывается целесообразность и актуальность формирования ценностных ориентаций в старшем школьном возрасте и определяются основные для настоящей работы понятия: «ценностные ориентации», «формирование ценностных ориентаций» и «механизмы ценностных ориентаций». Далее на основании анализа существующих психолого-педагогических исследований устанавливаются и описываются основные механизмы формирования ценностных ориентаций современных старшеклассников: идентификация, эмпатия, рефлексия, интериоризация, экстериоризация. В качестве способов актуализации установленных механизмов авторы предлагают следующие: насыщение учебно-воспитательного процесса духовными референтами, вопросы на обсуждение-размышление, эффектная подача материала, задания на выявление внутренней позиции, моральные дилеммы, ролевые игры и др.

*Ключевые слова:* **старшеклассники, ценности, ценностные ориентации, механизмы формирования ценностных ориентаций.**

В старшем школьном возрасте расширяется круг общения, вырабатываются устойчивые интересы, изменяется состав значимых других, растет интерес к собственным переживаниям и переживаниям других людей, активизируется рефлексия, постепенно вырабатывается собственное мировоззрение, актуализируются вопросы этики, морали, самоопределения и выбора собственного жизненного пути (Л.И. Божович, И.С. Кон, В.А. Крутецкий, Н.Е. Щуркова и др.). Однако усиление влияния медиасистем и информационное перенасыщение приводят к «размыванию» и даже постепенному отчуждению старшеклассников от традиционных ценностных моделей [1; 2]. Более того, нестабильность в социокультурной, экономической и политической сферах, стремление приспособиться к постоянно изменяющимся условиям и уравновесить социальные и индивидуальные смыслы, рассогласованность транслируемых различными институтами ценностей, отсутствие целостного представления о мире, превалирование в обществе ориентации на практическое приложение, краткосрочный результат и гедонизм обусловили следующие особенности ценностных ориентаций современных старшеклассников: неопределенность, подвижность, амбивалентность, мозаичность, прагматичность [3]. Старшеклассник динамичен, восприимчив, «представляет собой противоречивое единство… и от воспитателя зависит, какую грань он предпочтет высветить» [4, с. 187], поэтому необходимо организовать учебно-воспитательный процесс так, чтобы способствовать формированию стремления старшеклассников к духовному росту и ориентации на общечеловеческие ценности. Целенаправленное формирование ценностных ориентаций немыслимо без учета соответствующих механизмов, что и обусловливает актуальность настоящей статьи.

Цель настоящей статьи состоит в определении основных механизмов формирования ценностных ориентаций современных старшеклассников. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи: 1) определить основные понятия: ценностные ориентации, формирование ценностных ориентаций, механизмы формирования ценностных ориентаций; 2) проанализировать и обобщить психолого-педагогические исследования, посвященные проблеме поиска механизмов формирования ценностных ориентаций; 3) выявить основные механизмы формирования ценностных ориентаций современных старшеклассников; 4) установить способы актуализации механизмов формирования ценностных ориентаций старшеклассников. Научная новизна исследования заключается в предложении комплекса трансканальных механизмов формирования ценностных ориентаций старшеклассников, а также способов их актуализации в учебно-воспитательном процессе.

Ценностные ориентации – это отраженные в сознании ценности, определяющие стратегические жизненные цели и форму их реализации, проявляющиеся в поведении, избирательности отношений и всех сферах жизнедеятельности [6; 7]. Ценностные ориентации основываются на свободном выборе и складываются из сознательного предпочтения одних форм деятельности, поведения и т.д. и отказа от других, а в дальнейшем «закрепляются жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и разграничивают значимое, существенное для данного человека и незначимое, несущественное» [8, с. 41].

Формирование ценностных ориентаций старшеклассников мы понимаем как субъект-субъектное взаимодействие педагогов и обучающихся, направленное на усвоение ценностей. Данный процесс определяется не только воздействием внешних (школа, друзья, семья, социально-экономическое положение, культурно-исторический этап развития общества и др.) и внутренних (темперамент, уровень интеллектуального и эмоционального развития, половозрастные особенности и др.) факторов, но и работой психологических механизмов. Вслед за Е.В. Фалуниной и др. под механизмом мы будем понимать «совокупность взаимосвязанных обстоятельств внутреннего и внешнего мира, способствующих становлению и функционированию психических образований» [9, с. 149].

С точки зрения психофизиологических процессов существует два механизма формирования ценностных ориентаций, один из которых связан с жизненно важными физиологическими потребностями (выживание, приспособление, возможности воспроизводства и др.), а другой – с эмоционально-интеллектуальными (эмоции, мышление, воля). Запуск любого из этих двух механизмов способствует выделению в ЦНС нейрогормонов, которые вызывают отрицательные или положительные ощущения. Именно положительные ощущения, своеобразный «эндрофинный эффект» и получение психического комфорта играют важную роль в формировании и закреплении ценностных ориентаций [10].

В психологических и педагогических исследованиях рассматриваются различные механизмы становления ценностной сферы личности: идентификация, интернализация, экстериоризация, эмпатия, рефлексия, субъектификация, подкрепление, социализация адаптация, подражание, сравнение, переживание и др.

По мнению М.С. Яницкого, развитие системы ценностных ориентаций личности определяется тремя повторяющимися и протекающими одновременно процессами адаптации, социализации, индивидуализации, которые реализуются с помощью парных механизмов: ассимиляция и аккомодация, идентификация и отчуждение, интернализация и экстернализация [11, с. 115].

И.В. Бабурова пришла к выводу о существовании четырех механизмов: идентификация, эмпатия, субъектификация, рефлексия [12, с. 154]; при этом для старшеклассника преобладающими механизмами являются рефлексия и идентификация. Исследователь отмечает роль персонифицированного идеала в формировании ценностных ориентаций и обосновывает использование метода примера как способ запуска обозначенных механизмов [12; 13].

А.В. Кирьякова обосновывает действие следующих механизмов формирования ценностных ориентаций: поиск – оценка – выбор – проекция [8]. В ее работе подчеркивается не только психологическая сущность механизма, но и педагогическая, то есть воздействие на механизмы поиска, оценки, выбора и проекции организовывается в одноименных ситуациях учебно-познавательного процесса. Так, исследование действующих механизмов позволяет организовать необходимые для их работы условия.

В.В. Николина предлагает рассматривать механизм (на примере формирования эмоционально-ценностного отношения к природе) как единство пяти этапов: перцепция (восприятие объектов, процессов и явлений, построение перцептивного образа), означивание (осмысление воспринятых знаний и дей-

ствий, соотнесение с имеющейся внутренней системой ценностей), оценивание (осмысление и сравнение с внешней системой: общепринятыми нормами и объективными критериями), выбор (анализ альтернатив и выбор ценностей на основе личностно-смыслового отношения), присвоение (ценности присваивается личностный смысл на основе идентификации, и она становится ценностной ориентацией) [15].

Н.В. Космачева рассматривает механизмы интериоризации, выбора, оценки и экстериоризации [16].

Структурно-ценностная ориентация состоит из трех компонентов: эмотивного, когнитивного и поведенческого. Следовательно, воздействовать на ценностные ориентации необходимо комплексно, на каждый компонент, с помощью трансканальных механизмов, к которым относятся механизмы «интерпретации, идентификации, эмпатии, атрибуции, рефлексии, субъектификации, интернализации и некоторые другие» [12, с. 154].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам установить следующие основные механизмы формирования ценностных ориентаций современных старшеклассников в учебно-воспитательном процессе школы: идентификация, эмпатия, рефлексия, интериоризация, экстериоризация. Охарактеризуем эти механизмы и способы в учебно-воспитательном процессе.

Под ***идентификацией*** понимается ситуативное уподобление значимому другому (на основе эмоциональной связи), устойчивое отождествление себя со значимым другим (стремление быть похожим), в том числе, например, с персонажем художественного произведения, отождествление себя с какой-либо социальной группой или общностью, принятие ее целей и системы ценностей [17]. При определении понятия «идентификация» мы придерживаемся позиции В.А. Петровского, М.С. Яницкого и др. и рассматриваем ее как процесс отождествления субъектом себя с другим индивидом или группой на основании установившейся эмоциональной связи и включения в свой внутренний мир и принятие как собственных норм и ценностей окружающих. Такое отождествление с другим человеком происходит благодаря установлению с ним эмоциональной связи – на основе привязанности, идеализации, романтизации, притягательности определенных черт или образа жизни, далее позволяет осваивать новые личностные смыслы, установки способы поведения и т.д. [18]. Идентификация считается ведущим механизмом при усвоении общественных норм и ценностей окружения: «…идентификация с образом, представляющим молодому человеку его идеальное «Я» (как желаемый и возможный «вариант» его самого), играет немаловажную роль в определении им жизненного призвания и выбора того оптимального пути, на котором личность сможет наиболее полно воплотить себя» [19, с. 48–49].

***Эмпатия*** рассматривается как постижение эмоционального состояния другого (вчувствование) и вхождение во внутренний мир другого [17], где «ситуация другого человека не столько продумывается, сколько прочувствуется» [12, с. 159]. Данный механизм также основывается на эмоциональной связи с другим, но уже немного другого характера: эмоциональное заражение, попытка поставить себя на место другого, сочувствие и сопереживание и т.д., при этом отождествления себя с другим не происходит.

В отличие от эмпатии в основе механизма ***рефлексии*** лежит рациональная составляющая. В форме внутреннего (мысленного) диалога проводится кропотливый анализ (или интроспекция): собственные действия, поведение, мысли, состояние, речь, опыт и т.д. оцениваются и сравниваются с существующими внутренними установками, примерами из социального окружения, общепринятыми нормами и др., предпринимается попытка осознать мотивы деятельности собственные и других людей – иными словами, внешнее соотносится с внутренним.

Механизм ***интериоризации*** подразумевает преобразование внешних индивидуальных форм деятельности в структуры внутреннего плана путем реорганизации уже существующих внутренних структур по внешнему образцу [11]. Для данного механизма необходимо присутствие и эмоционального отношения, и рационального компонента [11], проявляющегося в способности из имеющегося многообразия выделить то, что представляет личностную значимость, и структурировать в соответствии с собственными условиями и целями.

Механизм ***экстериоризации*** заключается в переводе внутренних субъективных характеристик личности во внешний план, в т.н. «проявлении личности как субъекта деятельности» [20, с. 144]. Это процесс трансляции усвоенных идей, опыта, установок и т.д., который отражает и закрепляет произошедшие изменения внутренних структур и проявляется в поведении и деятельности.

Для запуска вышеуказанных механизмов необходимо насыщать учебно-воспитательный процесс «духовными референтами» [19, с. 48–49], то есть персонифицированными духовно-нравственными идеалами.

Изучение биографий выдающихся личностей, прослушивание их лекций и интервью, просмотр посвященных им фильмов и т.д. – все это наполняет учебно-воспитательный процесс образами, воплощающими в себе общечеловеческие ценности. Старшеклассники выбирают значимые для себя референты, усмотрев в предложенных образах личностную значимость (желаемые личностные качества, способности, возможности и т.д.), а также некоторые совпадения со своей жизнью (например, схожие условия взросления или цели, или социально-экономическое положение и др.), отождествляют себя с ними и активно стремятся к подобию, что актуализирует механизмы идентификации и интериоризации.

Обсуждение такого материала на уроках, специальные вопросы на размышление активизируют механизм рефлексии. Интересным представляется замечание И.С. Кона о том, что рефлексия, «как правило, связана с какой-то паузой, «вакуумом» в деятельности или в отношениях с людьми» [4, с. 132], то есть при сегодняшних скоростях и информационном перенасыщении [2] важно в учебно-воспитательном процессе предусмотреть некий «перерыв» для обдумывания и анализа полученной информации, обращения к имеющемуся опыту.

Эффектная подача, визуальное повествование, яркие примеры событий и судеб, вызывающие эмоциональный отклик, – все это способствует эмоциональному заражению и переживанию старшеклассниками предложенного материала. Полученные таким образом чувственные впечатления захватывают старшеклассников и оставляют в их сознании глубокий след, что вносит свой вклад в формирование ценностных ориентаций.

Для актуализации механизма экстериоризации старшеклассникам могут быть предложены задания, выявляющие их позицию по отношению к тем или иным событиям, решениям, поступкам выдающихся личностей, а также ролевые игры с необходимостью прийти к какому-то решению моральной дилеммы. Как пишет А.С. Арсеньев, любая «морально-нравственная конфликтная ситуация, требующая от индивида сознательно-волевого усилия, формирует его как личность» [21, с. 27].

Итак, нам удалось определить понятия «ценностные ориентации», «формирование ценностных ориентаций» и «механизмы формирования ценностных ориентаций», обобщить результаты психолого-педагогических исследований механизмов формирования ценностных ориентаций, что позволило выявить основные механизмы формирования ценностных ориентаций современных старшеклассников (идентификация, эмпатия, рефлексия, интериоризации и экстериоризации) и предложить способы их актуализации (насыщение учебно-воспитательного процесса духовными референтами, вопросы на обсуждение-размышление, эффектная подача материала, задания на выявление внутренней позиции, моральные дилеммы, ролевые игры и др.). Таким образом, можно утверждать, что цель настоящей статьи достигнута.

Библиографический список


1. Яницкий М.С., Серый А.В., Браун О.А. и др. Система ценностных ориентаций «поколения z»: социальные, культурные и демографические детерминанты. *Сибирский психологический журнал.* 2019; № 72: 46 – 67.
2. Соммэр Д.С. *Мораль XXI века*. Москва: Издательство «Кодекс», 2017.
3. Демидова И.А. Особенности ценностных ориентаций современных старшеклассников. *Актуальные вопросы педагогики:* сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2021: 22 – 24.
4. Кон И.С. *Психология старшеклассника*. Москва: Просвещение,1982.
5. Яницкий М.С. *Ценностные ориентации личности как динамическая система*. Кемерово: Кузбасвузиздат, 2000.
6. Анисимова Т.С. *Формирование ценностных ориентаций старшеклассников (на материале сельских школ*). Диссертация … кандидата педагогических наук. Липецк, 1999.
7. Столбова Е.А. *Формирование основ ценностных ориентаций старших подростков в условиях полусубъектной среды дополнительного образования.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2015.
8. Кирьякова А.В., Мелекесов Г.А., Мосиенко Л.В., Ольховая Т.А. *Педагогическая аксиология*. Москва, 2018.
9. Фалунина Е.В., Фалунин В.Ф., Ульянова А.А., Понятие «механизм» в психологии и возможность его применения в описании психических процессов. *Проблемы социально-экономического развития Сибири*. 2015; № 2 (20): 147 – 151.
10. Андрущакевич А.А. Психофизиологические механизмы ценностной сферы человека. *Вестник психофизиологии.* 2017; № 4: 10 – 16.
11. Яницкий М.С. *Психологические факторы и механизмы развития системы ценностных ориентаций личности*. Диссертация … доктора психологических наук. Новосибирск, 2000.
12. Бабурова И.В. *Воспитание ценностных отношений школьников в образовательном процессе*. Диссертация … доктора педагогических наук. Смоленск, 2009.
13. Бабурова И.В. Категория примера в воспитании ценностных отношений школьников. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена.* 2008; № 52: 91 – 103.
14. Кирьякова А.В. *Теория ориентации личности в мире ценностей*. Оренбург: Издательство Оренбургского государственного педагогического института, 1996.
15. Николина В.В. *Теоретические основы формирования эмоционально-ценностного отношения учащихся к природе в процессе обучения географии*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 1999.
16. Космачева Н.В. *Формирование нравственных ценностных ориентаций у дошкольников.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Рязань, 2009.
17. *Большой психологический словарь*. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004.

18. Леонтьев В.Г. *Психологические механизмы мотивации*. Новосибирск, 1992.
19. Запесоцкий А.С. Какого человека должна сформировать сегодня система образования? *Высшее образование в России*. 2003; № 3: 44 – 60.
20. Асмолов А.Г. *Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека*. Москва: Смысл; Издательский центр «Академия», 2007.
21. Арсеньев А.С. Проблема цели в воспитании и образовании. *Развитие личности*. 2014; № 3: 23 – 52.

References

1. Yanickij M.S., Seryj A.V., Braun O.A. i dr. Sistema cennostnyh orientacij "pokoleniya z": social'nye, kul'turnye i demograficheskie determinanty. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*. 2019; № 72: 46 – 67.
2. Somm`er D.S. *Moral' XXI veka*. Moskva: Izdatel'stvo «Kodeks», 2017.
3. Demidova I.A. Osobennosti cennostnyh orientacij sovremennyh starsheklassnikov. *Aktual'nye voprosy pedagogiki:* sbornik statej VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza: Nauka i Prosveschenie (IP Gulyaev G.Yu.), 2021: 22 – 24.
4. Kon I.S. *Psihologiya starsheklassnika*. Moskva: Prosveschenie,1982.
5. Yanickij M.S. *Cennostnye orientacii lichnosti kak dinamicheskaya sistema*. Kemerovo: Kuzbasvuzizdat, 2000.
6. Anisimova T.S. *Formirovanie cennostnyh orientacij starsheklassnikov (na materiale sel'skih shkol*). Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Lipeck, 1999.
7. Stolbova E.A. *Formirovanie osnov cennostnyh orientacij starshih podrostkov v usloviyah polusub`ektnoj sredy dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2015.
8. Kir'yakova A.V., Melekesov G.A., Mosienko L.V., Ol'hovaya T.A. *Pedagogicheskaya aksiologiya*. Moskva, 2018.
9. Falunina E.V., Falunin V.F., Ul'yanova A.A., Ponyatie «mehanizm» v psihologii i vozmozhnost' ego primeneniya v opisanii psihicheskih processov. *Problemy social'no-`ekonomicheskogo razvitiya Sibiri*. 2015; № 2 (20): 147 – 151.
10. Andruschakevich A.A. Psihofiziologicheskie mehanizmy cennostnoj sfery cheloveka. *Vestnik psihofiziologii*. 2017; № 4: 10 – 16.
11. Yanickij M.S. *Psihologicheskie faktory i mehanizmy razvitiya sistemy cennostnyh orientacij lichnosti*. Dissertaciya … doktora psihologicheskih nauk. Novosibirsk, 2000.
12. Baburova I.V. *Vospitanie cennostnyh otnoshenij shkol'nikov v obrazovatel'nom processe*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Smolensk, 2009.
13. Baburova I.V. Kategoriya primera v vospitanii cennostnyh otnoshenij shkol'nikov. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2008; № 52: 91 – 103.
14. Kir'yakova A.V. *Teoriya orientacii lichnosti v mire cennostej*. Orenburg: Izdatel'stvo Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta, 1996.
15. Nikolina V.V. *Teoreticheskie osnovy formirovaniya `emocional'no-cennostnogo otnosheniya uchaschihsya k prirode v processe obucheniya geografii*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1999.
16. Kosmacheva N.V. *Formirovanie nravstvennyh cennostnyh orientacij u doshkol'nikov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Ryazan', 2009.
17. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. Sankt-Peterburg: Prajm-EVROZNAK, 2004.
18. Leont'ev V.G. *Psihologicheskie mehanizmy motivacii*. Novosibirsk, 1992.
19. Zapesockij A.S. Kakogo cheloveka dolzhna sformirovat' segodnya sistema obrazovaniya? *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2003; № 3: 44 – 60.
20. Asmolov A.G. *Psihologiya lichnosti: Kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka*. Moskva: Smysl; Izdatel'skij centr «Akademiya», 2007.
21. Arsen'ev A.S. Problema celi v vospitanii i obrazovanii. *Razvitie lichnosti*. 2014; № 3: 23 – 52.

*Статья поступила в редакцию 23.11.21*

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-162-164

***Agaltsova D.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, English Language Training Department, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: darya_agaltsova@mail.ru*
***Ilyushchenko N.S.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Professor, Department of Foreign Languages, Moscow Art Theatre School (Moscow, Russia), E-mail: ilnatali77@mail.ru*

**CASE METHOD MODEL IN TEACHING ENGLISH IN PROFESSIONAL SPHERE.** In the article a problem of using information and communication technologies in teaching the discipline "English in Professional Sphere" in distance learning is presented. The developed model of the *case method* and *Web-quest* is implemented in the educational process of teaching professional English in a non-linguistic university. The article formulates criteria for the success of the educational process based on the case method, presents actual practical solutions to the problem and a motivational component of Internet quests for students of economic specialties. A series of interactive lessons on "English in Professional Sphere" was held in 2 groups (control and experimental). The aim of the study was to determine the effectiveness of using the *Web Quest "SWOT-analysis"* technology in the process of teaching professional English terminology. The results of the verification work and the calculation of the *t-Student* criterion show that the experimental group did the work better than the control one. The presented material makes it possible to conclude that the process of teaching students on the basis of interactive *case-study* tasks in the form of Internet quests allows to strengthen the effectiveness of memorizing educational material and increase the motivation for mastering a foreign language when solving professional problems in an educational environment.

*Key words:* **teaching professional English, case-study, Internet quest, interactive learning environment.**

***Д.В. Агальцова,*** *канд. пед. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: darya_agaltsova@mail.ru*
***Н.С. Ильющенко,*** *канд. филол. наук, доц., проф., Школа-студия МХАТ имени А.П. Чехова, г. Москва, E-mail: ilnatali77@mail.ru*

# МОДЕЛЬ КЕЙС-МЕТОДА В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрывается проблема использования информационных и коммуникационных технологий в процессе преподавания дисциплины «Английский язык в профессиональной деятельности» в дистанционной форме обучения. Разработанные модели кейс-метода и веб-квеста реализованы в учебном процессе преподавания профессионального английского языка в неязыковом вузе. Сформулированы критерии успеха учебного процесса на базе кейс-метода, представлены актуальные практические решения проблемы и мотивационной составляющей веб-квестов у студентов экономических специальностей. Была проведена серия интерактивных занятий в рамках дисциплины «Английский язык в профессиональной деятельности» в 2 группах (контрольной и экспериментальной). Целью исследования было определить эффективность использования технологии веб-квеста «SWOT-анализ» в процессе обучения профессиональной английской терминологии. Результаты проверочной работы и расчет критерия t-Стьюдента показали, что экспериментальная группа справилась с работой лучше контрольной. Представленный материал делает возможным сделать вывод о том, что обучение студентов на базе интерактивных заданий case-study в форме веб-квестов позволяет укрепить эффективность запоминания учебного материала и повысить мотивацию к освоению иностранного языка при решении профессиональных задач в образовательной среде.

*Ключевые слова:* **преподавание профессионального английского языка, case-study, веб-квест, интерактивная среда обучения.**

Современный этап образования в высшей школе предъявляет новые требования к подготовке преподавателя в области информационных и коммуникационных технологий. Данные требования связаны с переходом на дистанционное обучение во время пандемии новой коронавирусной инфекции в 2020 году, а также на гибридную форму обучения во многих вузах в 2021 г.

Широкие возможности информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) отражены в работах Dodge B. [1], Hendrix Jerry A. [2], Авдеевой Т.И., Высокос М.И., Зыковой С.И. [3], Вальковой Ю.Е. [4], Миляевой Л.В. [5] и т.д. Проблеме применения средств электронного обучения при изучении иностранных языков посвящены многие исследования Авдеевой Т.И. [3], Вальковой Ю.Е. [4], Jadmenova D.A., Tsay E.N. [6], Евстигнеева М.Н. [7], Сысоева П.В. [8] и других ученых. Такие широкие возможности электронных средств включают возможность ведения интерактивного диалога, активное использование аудио- и видеофайлов при обучении иностранным языкам, возможности визуального представле-

ния учебной информации, автоматическую проверку упражнений, тестов и пр. Также во многих работах отмечается проблема оценки достижения результатов образовательного процесса, которая является одной из актуальных проблем современного образования. В ее основе лежит работа американских ученых университета Чикаго вместе с Б. Блумом, таксономия образовательных целей, которую можно определить как попытку представить и объяснить всевозможные и планируемые итоги познания и процесса изучения. В основе этой теории лежит идея сравнить цели и результаты обучения, идея выявления несоответствий, а также поиск различных способов по их устранению. В результате работы американских ученых был сделан вывод о том, что весь процесс изучения проходит несколько стадий: от элементарной – чтение, поиск и изучение какой-либо информации – до умений проводить анализ данной информации и самостоятельно оценивать результаты. В первоначальном варианте данной таксономии было шесть определений-понятий процесса изучения, запоминания: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка.

Ученые Лорин Андерсон и Дэвид Кратвол изменили данную таксономию, дополнив ее структуру. В качестве наивысшей точки познания, на их взгляд, определяется умение «создавать, творить, созидать», что является самым главным изменением таксономии Блума. Рассмотрим каждый из этих уровней дополненной таксономии по отдельности.

*1. Запоминание:* копирование, определение, нахождение, размещение, цитирование, прослушивание, поиск, повторение, извлечение, описание, выделение, запоминание, налаживание связей, поиск («гуглинг»), идентификация, выделение, табулирование, дублирование, соответствие, установка закладок, выделение ключевых моментов.

*2. Понимание:* аннотирование, обсуждение («твиттинг»), ассоциирование, маркировка, подведение итогов, установка связей, категоризация, перефразирование, прогнозирование, сравнение, противопоставление, комментирование, протоколирование, интерпретация, группирование, формулирование выводов, оценивание, расширение, сбор информации, приведение примеров, выражение мнения.

*3. Применение:* разыгрывание, формулирование, воспроизведение, погружение, выбор, определение, отображение, суждение, выполнение, проверка, применение, зарисовка, проведение эксперимента, интервьюирование, рисование, подготовка, проигрывание, интеграция, представление, картографирование.

*4. Анализ:* подсчет, категоризация, разбивка, корреляция, разделение, связывание, затирание, ментальное отображение, организация, расценивание, рекламирование, деление, выведение, различение, иллюстрация, опрос, структурирование, интеграция, прописывание, оценивание, объяснение.

*5. Оценивание:* утверждение, проверка, тестирование, подсчет, оценка, критика, комментирование, обсуждение, защита, экспериментирование, классификация, проверка гипотезы, измерение, модерация, размещение, предсказание, ранжирование, отображение, рассмотрение, редактирование.

*6. Создание:* ведение блога, построение, анимация, адаптация, сотрудничество, составление, управление, изобретение, подкастинг, построение, написание, съемка, программирование, моделирование, разыгрывание ролей, решение, смешивание, содействие, управление, согласование, ведение.

Обязательным условием выполнения квеста студентами является общепринятый сценарий. Рассмотрим данный сценарий на примере веб-квеста для студентов экономических специальностей.

**1. Введение.** Этот этап обычно используется для представления общей темы квеста. Он включает в себя предоставление справочной информации по теме и, в контексте изучения языка, введение ключевых слов, устойчивых выражений и терминов, которые учащимся необходимо будет освоить для выполнения соответствующих задач. В рамках первого этапа нашего квеста студентам была представлена тема «SWOT-анализ», дан глоссарий по теме и (в контексте изучения иностранного языка) были отработаны ключевые слова, коллокации и понятия, которые учащиеся должны были изучить перед выполнением ситуативных заданий.

**2. Задача.** В разделе задач квеста четко и точно объясняется, что учащиеся должны будут делать по мере прохождения квеста, а также описывается ситуативная задача, которая должна являться мотивирующей и интересной для студентов и должна быть привязана к реальной жизненной ситуации. В частности, студенты-экономисты были разделены на 4 подгруппы, каждой из которой необходимо было проработать свою часть «SWOT-анализа»: 1) сильные стороны, 2) слабые стороны, 3) возможности и 4) угрозы описанной в квесте компании. Задачей студентов была работа над каждой категорией, а также подготовка и представление презентации.

**3. Процесс.** Этап «процесса» предполагает непосредственную реализацию исследования и решение ранее поставленных задач. К данному этапу можно также отнести использование различных ресурсов для организации и проведения квестов. Так как квест выполнялся в режиме онлайн, для его проведения был выбран специальный сервис веб-квестов, на котором отражены все его этапы, задачи, дополнительная справочная информация, подробно описаны проблемы и вопросы, которые необходимо решить студентам. Проводя SWOT-анализ, студентам необходимо было сфокусироваться на определенном направлении бизнеса, следовало отбросить всё лишнее, что не относилось напрямую к сфере деятельности компании. Кроме анализа сильных, слабых сторон, возможностей и угроз, студентам необходимо было ориентироваться на внутренние факторы, которыми данная компания может управлять.

**4. Ресурсы.** Для проведения веб-квеста по методу «SWOT-анализ» преподаватель подготовил список веб-ресурсов, сайтов, на которых была размещена как теоретическая, так и практическая информация и инструкции для проведения квеста и решения ситуативных задач. Использование дополнительных ресурсов не запрещено, но в этом случае студенту необходимо самостоятельно провести оценку этого источника информации. Ссылки на глоссарии, словари справочники также отнесены к ресурсам для работы над веб-квестом.

**5. Оценка.** На этом этапе измеряются результаты деятельности в рамках веб-квеста. Студенты могут участвовать в самооценке, сравнивая свои ответы и выступления с ответами студентов из их групп, а также в оценке работ студентов других групп, демонстрируя обратную связь с тем, что, по их мнению, они узнали, достигли и т.д. Преподавателем проводится оценка выступления (умения студентов презентовать информацию) студентов с презентациями, а также английская речь студента (умения студентов говорить на иностранном языке).

**6. Заключение.** В заключение подводится итог деятельности, как правило, в форме дискуссий. Здесь преподавателю важно отметить все грамматические и лексические ошибки студентов, провести работу над их исправлением для того, чтобы исключить их повторения в будущих проектах, квестах, ситуативных заданиях.

Учитывая вышесказанное, под веб-квестом «SWOT-анализ» (*«SWOT-analysis» – метод стратегического анализа*) будем понимать спланированную и продуманную во всех деталях модель общей педагогической работы по проектированию, организации и проведению учебного процесса, имеющую конкретные цели и задачи, направленные на формирование профессиональных компетенций [7].

Цель данного исследования заключается в научном обосновании и разработке методических подходов к организации и проведению веб-квестов, включающих в себя ситуативные задания (кейсы) в процессе изучения профессионального иностранного языка в вузе в дистанционной форме обучения. Исследование направлено на *обучение студентов экономических специальностей профессиональной терминологии на английском языке* на примере интерактивных заданий. Для анализа мы составили и провели веб-квест *по методу стратегического анализа – «SWOT-analysis»* в рамках дисциплины «Английский язык в профессиональной деятельности» на факультете экономики и бизнеса Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. Практическая значимость исследования состоит в разработке веб-квеста «SWOT-analysis» для студентов экономических специальностей, а также методических рекомендаций по его применению на различных этапах занятий.

Серия занятий проводилась в двух группах по 20 студентов в каждой. Обучающимся был предложен ряд заданий на аудирование, лексику и письмо. Анализ исследования выявил значительные различия в результатах студентов экспериментальной группы (ЭГ), в которой проводились занятия в соответствии с технологией веб-квест «SWOT-analysis» и в контрольной группе (КГ), в которой технология веб-квест «SWOT-analysis» не использовалась. Результаты исследования и расчет критерия t-Стьюдента позволили говорить, что экспериментальная группа показала лучшие результаты, чем контрольная. Среднее значение контрольной группы составило 74,32 балла, тогда как экспериментальной группы – 81,95 балла. Уровень значимости t-критерия Стьюдента составил < 0,001.

Рассмотрим некоторые возможности использования ИКТ в процессе преподавания дисциплины «Английский язык в профессиональной деятельности» в дистанционной форме. Преподавание данной дисциплины в неязыковом вузе предполагает проведение семинарских занятий, направленных на практическое использование иностранного языка в решении профессиональных задач. Наиболее актуальным решением таких задач, на наш взгляд, является использование кейс-метода. Данный метод уже давно внедряется в практику изучения учащихся высшей школы и учреждений среднего профессионального образования [5, с. 439]. При этом следует отметить, что актуальность кейс-метода и его необходимость отражена и доказана во многих работах, однако дидактические и методические аспекты использования данного метода недостаточно хорошо представлены в современных научно-методических работах. Это связано с тем, что в литературе есть всевозможные толкования данного метода, а определенных методических разработок, как и непосредственно самих ситуаций, зачастую нет или недостаточно. Конкретная задача кейс-метода заключается в совместном осмыслении и изучении определенной профессиональной проблемы, а также в выработке практического решения и аргументированных доказательств правильности решения проблемы.

Метод *case-study* наиболее всего применим в обучении бизнес-английскому языку. Актуальность кейс-метода в реальное время обоснована совместной тенденцией образования не столько на получение предметных познаний, сколь-

ко на составление компетентностей, развитие возможностей самообразования, саморазвития, самореализации; подходящего поведения и работы во всевозможных актуальных ситуациях. При этом ситуация может быть представлена как наиболее важный дидактический элемент курса, поскольку решения студентами в конкретной описанной ситуации предполагают активное «погружение», детальное рассмотрение, анализ и решение описанных в ситуации проблем и, как следствие, инициируют дискуссию для принятия решений с актуализацией необходимой лексики, грамматических конструкций иностранного языка. В данном контексте *ситуация* (от фр. situation – «положение, обстановка») рассматривается как комплекс каких-либо условий определенной проблемы, требующей разрешения самыми различными способами, а *ситуативное задание* – это детализированное исследование реальной или же искусственно сконструированной профессиональной проблемы для выявления задач и оснований, вызвавших ее, определения этапов и методик ее рационального и оперативного решения. Анализируя подходы к определению кейс-метода в исследовании [9], отметим, что он использует реальные ситуации, на основе которых формулируются задачи, описываются проблемы и ставятся задачи для поиска решений с последующим обсуждением на семинарских занятиях на иностранном языке. Цель технологии состоит в том, чтобы помочь студентам определить собственный уникальный способ получения знаний, в которых они нуждаются больше всего. Это открывает путь к самообразованию студента, что сегодня является одним из основных образовательных требований [9]. Поскольку это комплексная технология обучения, включающая все виды речевой деятельности: чтение, говорение, письмо, аудирование, она активно используется в обучении иностранным языкам. Кейсы, применяемые на занятиях по иностранному языку, могут стать завершающим этапом в работе над темой, когда необходимо обобщение и повторение изученной лексики, темы, за счет возможности применения изученной лексики и грамматического материала в активной иностранной речи. Работая над проектом, студентам дается задание составить аннотации материалов на иностранном языке, осуществить анализ иностранных профессиональных актуальных текстов-статей, оформить собственные предложения, аргументировать свои позиции и находить решения проблем с использованием иностранного языка. Именно по этой причине метод кейсов наиболее необходим для использования при обучении студентов иностранному профессиональному языку, когда диалог и любая коммуникация на иностранном языке осуществляется в ситуациях, максимально приближенных к реальным.

В связи с вышесказанным отметим, что успех учебного процесса на базе кейс-метода во многом зависит от двух составляющих:

– непосредственно ситуации (ее актуальности и реальности в современном бизнесе);

– методики, подробно описывающей case-study, предполагающей структурирование и постановку учебных задач.

Данный метод может быть использован преподавателями как в очном формате обучения, так и в дистанционном, в форме квестов. Веб-квест благодаря своим интерактивным возможностям делает процесс обучения больше живым и интересным, так как подразумевает интерактивную игру с большим числом интересных заданий, игр и тестов; условия таких заданий максимально приближены к реальным. Во многих научных работах продемонстрирована мотивационная составляющая квестов, а также возможности развития способностей иноязычного информационного взаимодействия. При этом отметим, что главными преимуществами веб-квеста является именно налаживание успешной командной работы, взаимного сотрудничества, поскольку студентам необходимо распределить обязанности и задачи квеста с учетом взаимозаменяемости.

Особенность метода веб-квестов заключается в том, что перед обучающимся ставится определенная профессиональная проблема. Реализация данного метода обучения возможна как в рамках семинарских занятий по иностранному языку, так и во внеурочное время, на дополнительных занятиях и мероприятиях, таких как конкурсы презентаций, дебаты и пр. Один из самых распространенных способов использования метода веб-квестов – это изучение и закрепление новой лексики по определенной теме обучения. Он может быть направлен на получение нового знания по предмету, а может только обобщить уже полученные учащимся сведения и помочь увидеть новый способ применения знаний на практике. Веб-квест, как и любая педагогическая технология, имеет инвариантную часть, которая представлена определенной структурой и требованиями к их содержательному наполнению. Вариативность веб-квеста заключается уже в творчестве педагога, который будет разрабатывать его сюжет с учётом педагогического мастерства, специфики обучающихся и возможностей образовательной организации.

Результаты проверочной работы и расчет критерия t-Стьюдента показали, что экспериментальная группа справилась с работой лучше контрольной. Среднее значение составило 74,32 баллов в контрольной группе и 81,95 баллов – в экспериментальной. Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента 3,94. Уровень значимости t-критерия Стьюдента <0,001. Анализ результатов исследования позволил утверждать, что благодаря кейс-методу и методу веб-квестов у студентов высших учебных заведений появилась возможность применять приобретенный языковой материал в своей будущей профессиональной деятельности, заранее адаптироваться к реальным и потенциально возможным ситуациям своей профессии. Таким образом, мы заключаем, что веб-квесты способствуют как успешной работе в команде, помогая обучающимся лучше построить взаимное сотрудничество и правильно распределять обязанности, так и профессионализации студентов, их взрослению, формированию положительной мотивации к учебе. Использование данных методов на семинарских занятиях по иностранному языку позволило студентам приобрести не только языковые компетенции, но и общие профессиональные, включающие принятие решений в стандартных и нестандартных ситуациях; способствовало эффективному общению с людьми; поиску и использованию информации, необходимой для результативного выполнения задач, которые играют важную роль в формировании компетентного специалиста.

Библиографический список


1. Dodge B. *Some thoughts about Web Quests*. 1995. Available: http://edweb. sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html; http://ozline.com/learning/index.htm
2. Hendrix J.A. Public Relations Cases. *Thomson Learning*. 2001: 227 – 236.
3. Авдеева Т.И., Высокос М.И., Зыкова С.И. Технология WebQuest в современном образовании. *Современное педагогическое образование*. 2019; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-webquest-v-sovremennom-obrazovanii
4. Валькова Ю.Е. Организация дистанционного обучения иностранному языку в высшей школе: использование платформ Coursera, Rosetta Stone, LinguaLeo, My English Lab и SkyEng. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2020; № 7: 128 – 133.
5. Миляева Л.В., Дорофеева А.Р., Кочетков Н.Д. Академическая среда университетов в эпоху пандемии и цифровизации: социо-экономические факторы (опыт России и Словакии). *Самоуправление*. 2021; № 3 (125): 436 – 441.
6. Jadmenova D.A., Tsay E.N. Case study method for English language teaching. *International scientific review*. 2021; № LXXVIII. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/case-study-method-for-english-language-teaching
7. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Разработка авторских учебных интернет-ресурсов по иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. 2012; № 2: 8 – 16.
8. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. *Развитие информационной компетенции специалистов в области обучения иностранному языку*. Available at: http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/04/image/04-096.pdf
9. Калугина О.А. Оценка сформированности профессионально-коммуникативной компетентности посредством компетентностно-ориентированных заданий. *Научное обозрение: гуманитарные исследования*. 2017; № 8: 23 – 27.


References


1. Dodge B. *Some thoughts about Web Quests*. 1995. Available: http://edweb. sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html; http://ozline.com/learning/index.htm
2. Hendrix J.A. Public Relations Cases. *Thomson Learning*. 2001: 227 – 236.
3. Avdeeva T.I., Vysokos M.I., Zykova S.I. Tehnologiya WebQuest v sovremennom obrazovanii. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2019; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-webquest-v-sovremennom-obrazovanii
4. Val'kova Yu.E. Organizaciya distancionnogo obucheniya inostrannomu yazyku v vysshej shkole: ispol'zovanie platform Coursera, Rosetta Stone, LinguaLeo, My English Lab i SkyEng. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2020; № 7: 128 – 133.
5. Milyaeva L.V., Dorofeeva A.R., Kochetkov N.D. Akademicheskaya sreda universitetov v `epohu pandemii i cifrovizacii: socio-`ekonomicheskie faktory (opyt Rossii i Slovakii). *Samoupravlenie*. 2021; № 3 (125): 436 – 441.
6. Jadmenova D.A., Tsay E.N. Case study method for English language teaching. *International scientific review*. 2021; № LXXVIII. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/case-study-method-for-english-language-teaching
7. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. Razrabotka avtorskih uchebnyh internet-resursov po inostrannomu yazyku. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2012; № 2: 8 – 16.
8. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. *Razvitie informacionnoj kompetencii specialistov v oblasti obucheniya inostrannomu yazyku*. Available at: http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/04/image/04-096.pdf
9. Kalugina O.A. Ocenka sformirovannosti professional'no-kommunikativnoj kompetentnosti posredstvom kompetentnostno-orientirovannyh zadanij. *Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya*. 2017; № 8: 23 – 27.


*Статья поступила в редакцию 16.11.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-165-167

***Leila Gholinejad Bodagh**, postgraduate, Department of Russian Language and Literature, University of Tehran (Tehran, Iran), E-mail: l.gholinejad@ut.ac.ir*
***Seyyed Hasan Zahraei**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, University of Tehran (Tehran, Iran), E-mail: hzahraee@ut.ac.ir*
***Nahid Sheikhi Jolandan**, Cand. of Sciences (Philology), senior Lecturer, University of Tehran (Tehran, Iran), E-mail: sheikhinahid@ut.ac.ir*

**THE CONTENT OF TEACHING RUSSIAN GRAMMER AS A FOREIN LANGUAGE: PRINCIPLES OF ITS SELECTION AND ORGANIZATION.** Grammar is the most important aspect of teaching Russian as a foreign language. The purpose of its teaching is not just to acquire knowledge of grammar, but also to develop students' skills and abilities to use this knowledge to form grammatically correct speech in oral and written form. Based on the purpose of teaching Russian grammar as a foreign language, the authors reveal features of optimal content of teaching grammar, contributing to the necessary requirements for achieving the objective of its teaching and examine the role of the main methodological principles of selection and organization of content in its optimization in order to improve the effectiveness of grammar learning. The authors argue that a huge role in optimizing the content of grammar learning is played by the principles of consistency, minimization, situational-thematic organization of the material and functionality. The authors conclude that the optimization of grammar learning content based on the principles discussed in the article motivates students to seriously study grammar and increases the success of grammar learning in mastering language as a means of communication, as the ultimate goal of teaching Russian as a foreign language.

*Key words:* **Russian grammar as a foreign language, learning content, principles of content selection, principles of content organization, grammatical knowledge, grammatical skills and abilities.**

***Лейла Голинежад Бодаг**, аспирант, Тегеранский университет, г. Тегеран, E-mail: l.gholinejad@ut.ac.ir*
***Сейед Хасан Захраи**, д-р. филол. наук, проф., Тегеранский университет, г. Тегеран, E-mail: hzahraee@ut.ac.ir*
***Нахид Шейхи Джоландан,** канд. филол. наук, доц., Тегеранский университет, г. Тегеран, E-mail: sheikhinahid@ut.ac.ir*

# СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ РКИ: ПРИНЦИПЫ ЕГО ОТБОРА И ОРГАНИЗАЦИИ

Грамматика – важнейший аспект преподавания русского языка как иностранного. Целью ее преподавания является не просто приобретение знаний по грамматике, но и развитие у учащихся навыков и умений использовать эти знания для формирования грамматически правильной речи в устной и письменной форме. Исходя из цели обучения грамматике, авторы в данной статье раскрывают особенности наиболее оптимального содержания обучения грамматике РКИ, способствующего созданию необходимых условий для достижения поставленной цели ее преподавания и рассматривают роль основных методических принципов отбора, организации и оптимизации содержания для повышения эффективности обучения грамматике. Авторы утверждают, что огромную роль в оптимизации содержания обучения грамматике играют принципы системности, минимизации, ситуативно-тематической организации материала и функциональности. Авторы приходят к выводу, что оптимизация содержания обучения грамматике на основе рассмотренных в статье принципов мотивирует студентов к серьезному изучению грамматики РКИ и повышает успешность обучения грамматике в овладении языком как средством общения, как конечной цели обучения РКИ.

*Ключевые слова:* **грамматика РКИ, содержание обучения, принципы отбора содержания, принципы организации содержания, грамматические знания, грамматические навыки и умения.**

Основной и конечной целью обучения русскому языку как иностранному является использование языка как средства общения. Овладению языком как средством общения (что является основной целью обучения языку) должны быть подчинены все остальные компоненты системы обучения РКИ, такие как содержание, методы и подходы, средства и др. Так, содержание, как один из основных компонентов системы обучения, должно обладать необходимыми параметрами для достижения цели обучения. В процессе преподавания РКИ центральное место принадлежит обучению грамматике, повышению эффективности ее усвоения. В связи с этим вопрос об оптимизации содержания обучения грамматике заслуживает особого внимания. Актуальность данного исследования связана с наличием определенных требований при обучении грамматике РКИ в целях эффективности и успешности ее усвоения. Специалисты в области обучения подчеркивают, что ключевым фактором в успешности преподавания грамматики является необходимость одновременного получения учащимися знаний о том или ином грамматическом явлении и практического использования ими данных знаний для построения собственной речи. Ибо целью преподавания грамматики РКИ является не просто приобретение знаний по грамматике, но и развитие у учащихся навыков и умений использовать эти знания для формирования грамматически правильной речи в устной и письменной форме. Принимая во внимание цели обучения грамматике и необходимость создания вышеупомянутого условия, целью данной статьи является теоретическое обоснование необходимости учета и реализации параметров оптимизации содержания обучения грамматике с целью повышения эффективности ее преподавания. Для этого необходимо решение следующих задач исследования:

– исходя из цели обучения грамматике РКИ, рассмотреть параметров оптимального содержание обучения грамматике;

– теоретически проанализировать, что должно быть включено в содержание обучения грамматике;

– рассмотреть оптимальный вариант организации этого содержания, способствующий успешному достижению поставленной цели обучения;

– обосновать роль принципов отбора и организации содержания для решения данных задач.

Научная новизна исследования*:* исходя из цели обучения грамматике РКИ, в статье проанализированы и определены параметры наиболее соответствующего содержания обучения грамматике, обеспечивающего достижения цели ее преподавания. Теоретическая и практическая значимость работы заключается в том, что в статье изложены основные положения совершенствования процесса обучения грамматике с использованием коммуникативного подхода, определены параметры оптимального отбора и организации содержания обучения грамматике. Настоящее исследование основано на описательно-аналитическом методе и опирается на выводы и цитаты в области методологии преподавания русского языка как иностранного.

Содержание обучения как «базисная категория методики» [1, с. 282] представляет собой одним из основных компонентов системы обучения. Оно определяется именно целью обучения и тесно связано с ней. Можно сказать, что содержание – это средство достижения поставленной цели обучения. «Содержание обучения – это совокупность всего того, что учащийся должен усвоить в процессе обучения» [2, с. 76]. В связи с содержанием в методике преподавания русского языка как иностранного поднимаются такие важные вопросы, как отбор и организация содержания, опирающиеся на определенные принципы обучения. Содержание должно быть тщательно продумано. Огромное значение принадлежит и организации данного содержания. Глубокое содержание, но не располагающееся систематично, не будет иметь необходимую эффективность и не даст возможности успешного обучения. Грамматика является важнейшим аспектом в преподавании русского языка как иностранного. Грамматика – «это фундамент, на котором базируется знание иностранного языка» [3, с. 70]. Целью обучения грамматике является формирование грамматической компетенции, т.е. «знание грамматических элементов языка и умение их использовать в речи» [1, с. 53]. Как отмечает Н.Н. Самчик, «ключевое значение при изучении грамматики имеет отбор материала, предлагаемого для изучения, его объем и организация» [4, с. 156].

Традиционно содержание обучения грамматике составляют два аспекта языка: морфология и синтаксис. Однако, как пишет А.В. Величко в своей «Книге о грамматике», грамматика РКИ «содержит тот материал, который нужен для овладения языком, и описан в таком виде, который необходим для реализации коммуникативных потребностей» [5, с. 6]. На наш взгляд, ученый в этой фразе определяет общую стратегию в отборе содержания обучения грамматике и его организацию в процессе ее преподавания. Рассмотрим более подробно, что входит в смысл данной фразы:

В «Новом словаре методических терминов и понятий» под овладением языком понимается «процесс формирования иноязычных навыков и умений, обеспечивающих возможность пользоваться языком в различных ситуациях общения» [1, с. 173]. Изучение иностранного языка с конечной целью овладения языком как средством общения, как отмечают ученые, «движется от знакомства с системой нового языка и тренировки к практическому применению усвоенных знаний, умений, навыков» [1, с. 174]. Таким образом, для овладения языком, прежде всего, необходимо формирование в сознании учащихся системных знаний о нем, на основе которых будут развиваться навыки и умения практического их

использования для осуществления коммуникации. Иными словами, перед системой обучения стоят две задачи: во-первых, сформировать в сознании обучающихся системные знания об изучаемом языке, во-вторых, развить умения применять приобретенные знания для решения коммуникативных задач. Решение данных задач требует учета, во-первых, принципов системности и минимизации. «Реализация принципа системности предполагает: 1) формирование в сознании учащихся представления об изучаемом языке как о целостной системе, состоящей из набора элементов (фонетических, лексических, грамматических) и правил их употребления в речи; 2) обучение морфологии на синтаксической основе; 3) освоение грамматики в органической связи с лексикой [1, с. 217]. Это объясняется тем, что язык – это система. Его структуру составляют его подсистемы, которыми являются грамматика наряду с фонетикой и лексикой. Известно, что грамматический строй языка рассматривается тоже как система, в состав которого включаются морфология, словообразование и синтаксис. Поскольку «язык представляет собою сложную систему, части которой находятся в отношениях постоянной и необходимой взаимосвязанности: один участок этой системы не существует без другого» [6, с. 8], то формирование системных знаний о языке предполагает формирование знаний об этом комплексе. Умение построить грамматически правильно собственную речь на иностранном языке – это умение использования и оформления по правилам грамматики набора языковых средств, принадлежащих к разным слоям и аспектам языка, так как они вместе составляют речевое высказывание. Это значит, что для оформления грамматически правильной речи только знаний о грамматике недостаточно. Учащиеся нуждаются в овладении не только теорией грамматики, но и системой фонетики и лексики. А именно поэтому «в методике РКИ изучение грамматики не выделяется в самостоятельное направление работы ... без владения фонетикой, лексикой, а также всеми видами речевой деятельности (аудированием, чтением, письмом и говорением) учащийся не сможет пользоваться языком как средством общения» [7, с. 40]. Просто этот факт определяет задачу при отборе содержания обучения грамматике РКИ. Таким образом, имея в виду цель обучения грамматике, мы приходим к выводу, что, по словам Л.С. Величко, то, что содержит грамматика РКИ, это не изолированные грамматические правила, а грамматические правила в сочетании с правилами фонетики и лексики для овладения учащимися системой языка, необходимой для развития всех видов речевой деятельности. В этом проявляется функция принципа системности в оптимальном отборе содержания обучения грамматике.

Огромную роль в оптимизации содержания обучения грамматике играет и принцип минимизации. Его реализация позволяет описать доступные коммуникативные задачи при преподавании грамматики, которые являются для студентов сильным побуждающим фактором к усвоению правил. Данный принцип тесно связано с принципом ситуативно-тематической организации материала: отбор содержания обучения грамматике на основе принципа минимизации «означает, что, изучая лексическую тему («Моя семья», «Город», «Университет», «Профессия» и др.), необходимо отобрать минимальное количество грамматических явлений, на базе которых учащийся сможет общаться» [8, с. 393]. Это есть проявление роли и тесной взаимосвязи принципов системности, минимизации и ситуативно-тематической организации материала при отборе содержания обучения грамматике. К примеру, если мы обратимся к стандартным документам Российской Федерации по РКИ, то увидим, что грамматические материалы (морфология, синтаксис и словообразование) представлены в контексте языкового содержания (в тесной связи с фонетикой и лексикой) как взаимосвязанная форма данных аспектов языка, чтобы использовать их в качестве строительных материалов при создании речи на русском языке в целях коммуникации в определенных ситуациях.

Как уже сказалось, проблематика содержания обучения включает в себя не только вопрос отбора содержания, но и его организации. Как отмечалось, Л.С. Величко подчеркивает, что грамматика должна быть представлена таким образом, чтобы обеспечить потребности в реализации коммуникации. Это позволяет нам, прежде чем рассматривать вопрос об организации содержания обучения грамматике, выделить один ключевой момент, который является определяющим в общей стратегии организации содержания обучения грамматике: это именно сущность самой грамматики РКИ. «Грамматика РКИ тесно связана с практикой, направлена на обучение овладением языком. Её цель – показать, как язык, его единицы функционируют в речи» [5, с. 6]. Результаты методологических исследований по обучению грамматике РКИ доказывают, что «грамматические правила как теоретические знания сами по себе не обеспечивают образования соответствующих речевых навыков и умений» [9, с. 263]. Иными словами, процесс изучения грамматики состоит из двух важных и в то же время тесно связанных категорий: приобретение знаний о грамматике и развитие навыков и умений использования приобретенных знаний в практике общения. Это значит, что изучение грамматики должно быть сопряжено с практической деятельностью студентов, т.е. являться именно средством обучения общению на языке через само общение. Поэтому на современном этапе развития методики обучения РКИ коммуникативный метод считается наиболее эффективным методом в обучении грамматике. Коммуникативный метод при управлении процессом изучения грамматики с упором на использование грамматических правил в создании речи требует учета и реализации принципа функциональности в организации содержания обучения грамматике, при котором «все факты языка рассматриваются и оцениваются с точки зрения их естественного места в речи, их важности для передачи и понимания сообщения» [10, с. 14]. Поэтому «коммуникативность отвергает линейное преподавание разных сторон языка в их системе, т.е. последовательное изучение фонетики, морфологии, синтаксиса (или более дробно: сначала имя существительное, потом местоимение, потом глагол и т.д.)» [10, с. 13]. Функциональный подход к отбору и подаче языкового материала «позволяет описать язык и его элементы в единстве их системно-структурного и функционального аспектов, а не «разводить» эти аспекты в разные стороны» [11, с. 6]. Например, для обучения учащихся построению такого высказывания, как «*Мы читаем книгу по-русски*», на уроке по грамматике одновременно объединяются следующие разнообразные грамматические явления: местоимение, глагол, существительное и наречие, формы первого лица множественного числа местоимений и глаголов, вид и время глагола (формы настоящего времени несовершенного вида), существительные женского рода, винительный падеж без предлога с объектным значением и склонение существительного в винительном падеже. Они представляют собой набор «строительных материалов» для создания данного предложения.

Реализация принципа функциональности тоже находится в тесной взаимосвязи с реализацией принципа ситуативно-тематической организации материала. К примеру, в стандартном документе по РКИ элементарного уровня (А1) в целях обеспечения коммуникативных потребностей предусмотрен ограниченный набор интенций, ситуаций и тем общения. Интенции заключаются в следующем:

«– вступать в коммуникацию, знакомиться с кем-либо, представляться или представлять другого человека, здороваться, прощаться, обращаться к кому либо, благодарить, извиняться, отвечать на благодарность и извинения, просить повторить;

– задавать вопрос и сообщать о факте или событии, лице, предмете, о наличии или отсутствии лица или предмета, о качестве, принадлежности предмета, о событии, действии, времени и месте действия, его причине;

– выражать желание, просьбу, предложение, приглашение, согласие или несогласие, отказ;

– выражать свое отношение: давать оценку лицу, предмету, факту, действию» [12, с. 7].

Ситуации общения:

«– в магазине, киоске, кассе;
– на почте;
– в банке, в пункте обмена валюты;
– в ресторане, буфете, кафе, столовой;
– в библиотеке;
– на занятиях;
– на улицах города, в транспорте;
– в поликлинике, у врача, в аптеке» [12, с. 7].

И, наконец, темами общения являются следующие: «1. Рассказ о себе. Элементы биографии: детство, учеба, работа, интересы; 2. Мой друг (знакомый, член семьи); 3. Семья; 4. Мой рабочий день; 5. Свободное время, отдых, интересы» [12, с. 8]. На самом деле, языковое содержание данного уровня (отбор которого основан на принципах системности, минимизации и ситуативно-тематической организации материала) было отобрано в соответствии с коммуникативными потребностями данного уровня и содержит необходимый материал для общения в этих сферах.

Таким образом, обучение грамматике русского языка – это обучение правилам использования разнообразных языковых средств, необходимых для выражения той или иной мысли в форме речи. Содержание обучения грамматике включает именно данные разнообразные языковые средства как строительный материал для создания речи. Таким образом, оно обеспечивает возможность развития навыков и умений у учащихся в применении грамматических знаний на практике при построении собственной речи и употреблении языка в качестве средства общения. Ибо без объединения в процессе обучения грамматике теории и практики грамматика выступает на уровне теории неким абстрактным понятием и не будет востребована учащимися в целях овладения языком как средством общения. Сочетать содержание обучения грамматике (морфологии, синтаксису и словообразованию) с содержанием обучения фонетике и лексике требует продуманной координации изучения этих аспектов языка, в чем и видится перспектива дальнейших исследований по этой теме. Основная задача в организации содержания заключается в создании условий, необходимых для направления ее преподавания в область коммуникации, при которых учащиеся понимают, зачем они изучают то или иное грамматическое явление и какую функцию оно играет в построении их речи. Это делает процесс изучения грамматики интересным и привлекательным и, будучи мощным мотивирующим фактором, направляет усилия учащихся на серьезное изучение и усвоение грамматики.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР, 2009.
2. Капитанова Т.И., Московкин Л.В. *Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2006.

3. Анисимова Л.В. О некоторых сторонах совершенствования преподавания русского языка как иностранного. *Вестник РУДН.* Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2007; № 1: 63 – 79.
4. Самчик Н.Н. Развитие грамматической компетенции в рамках коммуникативного подхода к обучению русскому языку как иностранному. *Балтийский гуманитарный журнал.* 2020; Т. 9, № 2 (31): 155 – 158.
5. Величко А.В. *Книга о грамматике. Русский язык как иностранный.* Москва: Издательство Московского университета, 2009.
6. *Русская грамматика*. Москва: Наука, 1980; Т. I.
7. Клименко С.В. О роли грамматики в преподавании русского языка как иностранного. *Наука, образование и культура.* 2018; № 9 (33): 40 – 42.
8. Богачева А.В. Особая роль грамматики в преподавании русского языка как иностранного (РКИ), принципы ее подачи *Великие реки'2015*: 17-й Международный научно-промышленный форум: в 3 т. Нижний Новгород: ННГАСУ, 2015; Т. 2: 392 – 394.
9. Исингалиева Ж.А. Роль и место грамматики в обучении иностранному языку. *Вестник КазАТК*. 2017; № 1 (100): 262 – 268.
10. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. *Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам.* Москва: Русский язык, 1976.
11. Шелякин М.А. *Функциональная грамматика русского языка*: учебное пособие. Москва: Русский язык, 2001.
12. Владимирова Т.Е. и др. *Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень.* Москва, Санкт Петербург: Златоуст, 2001.

References

1. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: IKAR, 2009.
2. Kapitanova T.I., Moskovkin L.V. *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na `etape predvuzovskoj podgotovki*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2006.
3. Anisimova L.V. O nekotoryh storonah sovershenstvovaniya prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. *Vestnik RUDN*. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'. 2007; № 1: 63 – 79.
4. Samchik N.N. Razvitie grammaticheskoj kompetencii v ramkah kommunikativnogo podhoda k obucheniyu russkomu yazyku kak inostrannomu. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2020; T. 9, № 2 (31): 155 – 158.
5. Velichko A.V. *Kniga o grammatike. Russkij yazyk kak inostrannyj*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2009.
6. *Russkaya grammatika*. Moskva: Nauka, 1980; T. I.
7. Klimenko S.V. O roli grammatiki v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. *Nauka, obrazovanie i kul'tura.* 2018; № 9 (33): 40 – 42.
8. Bogacheva A.V. Osobaya rol' grammatiki v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo (RKI), principy ee podachi *Velikie reki'2015*: 17-j Mezhdunarodnyj nauchno-promyshlennyj forum: v 3 t. Nizhnij Novgorod: NNGASU, 2015; T. 2: 392 – 394.
9. Isingalieva Zh.A. Rol' i mesto grammatiki v obuchenii inostrannomu yazyku. *Vestnik KazATK*. 2017; № 1 (100): 262 – 268.
10. Kostomarov V.G., Mitrofanova O.D. *Metodicheskoe rukovodstvo dlya prepodavatelej russkogo yazyka inostrancam.* Moskva: Russkij yazyk, 1976.
11. Shelyakin M.A. *Funkcional'naya grammatika russkogo yazyka*: uchebnoe posobie. Moskva: Russkij yazyk, 2001.
12. Vladimirova T.E. i dr. *Gosudarstvennyj standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. `Elementarnyj uroven'*. Moskva, Sankt Peterburg: Zlatoust, 2001.

*Статья поступила в редакцию 20.11.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-167-169

***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 TECHNOLOGIES AS A MEANS OF INCREASING THE COGNITIVE MOTIVATION OF STUDENTS.** The article discusses one of the important problems existing in pedagogical science, a problem of forming motivation for teaching students. The analysis of concepts "stimulus", "motivation" and "cognitive motivation" is presented. Three forms of internal motivation of students are considered. Characteristic features of the influence of the game on the internal motivation of the student's activity are displayed. The analysis of classifications of gaming technologies, presented by various researchers. The authors conclude that the classifications of games are conditional, and due to the large variety of games, it is difficult to distinguish clear groups. The analysis of the data obtained as a result of the study made it possible to reveal the level of readiness of future teachers to use gaming technologies in pedagogical activity.

*Key words:* **motivation, stimulus, motive, cognitive motivation, game, gaming technologies, classification of gaming technologies.**

***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 ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается одна из важных проблем, существующих в педагогической науке, – формирование мотивации к обучению студентов. Представлен анализ понятий «стимул», «мотивация», «познавательная мотивация». Рассматриваются три формы внутренней мотивации обучающихся. Отображаются характерные особенности влияния игры на внутреннюю мотивацию деятельности обучающегося. Проведен анализ классификаций игровых технологий, представленных различными исследователями. На основании этого авторы делают заключение, что классификации игр являются условными, и ввиду большого разнообразия игр сложно выделить четкие группы. Анализ данных, полученных в результате проведенного исследования, позволил выявить уровень готовности будущих учителей к применению игровых технологий в педагогической деятельности.

*Ключевые слова:* **мотивация, стимул, мотив, познавательная мотивация, игра, игровые технологии, классификация игровых технологий.**

В образовании мотивация считается ключевым фактором обучения. Она используется для привлечения внимания и концентрации усилий, которые студенты уделяют конкретным учебным мероприятиям. По этой причине определенная роль педагога заключается в управлении мотивацией студентов. Именно поиск средств повышения познавательной мотивации обучающихся – это актуальная тема многих исследований.

Цель статьи заключается в подтверждении целесообразности повышения познавательной мотивации студентов средствами игровых технологий.

Научная новизна исследования состоит в установлении способов повышения мотивации к обучению студентов через применение разнообразных дидактических игр. Анализ форм внутренней мотивации позволил выявить ключевые моменты, на которые необходимо обратить внимание при разработке и применении игровых технологий.

Теоретическая значимость исследования обусловлена тем, что получены более обширные представления о мотивации в обучении студентов, представлен разбор различных классификаций игр, влияющих на мотивацию к обучению. Основные выводы исследования о внутренней мотивации к обучению студентов через применение игровых технологий представляют собой ценный материал для теоретических обобщений и дальнейшего, более глубокого изучения общих закономерностей.

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования позволят использовать предложенные рекомендации по созданию и реализации обучающих игр для диагностики, развития, формирования различных свойств личности обучающего и повышения его мотивации к обучению.

Существует серьезная дискуссия о влиянии различных типов мотивации на обучение. Стимул выступает как внешнее побуждение, тогда как мотив – это воздействие внутреннего характера. Их взаимосвязь и взаимодействие отражаются в мотивации к деятельности. Активизация деятельности студента будет происходить, если стимул несет воспитательную направленность и не принуждает к труду. Желание трудиться, любознательность, активная жизненная позиция – продукты развитой внутренней мотивации. Внутренняя мотивация предполагает интерес студентов к тому, что они изучают, и к самому процессу обучения. Это врожденная психологическая потребность в самопознании и самоопределении.

«Стимул – это такое воздействие на человека, откуда бы оно ни исходило и какой бы характер ни носило, которое оказывает влияние на его активность» [1]. «Мотивация – это создание таких условий, регулирующих трудовые отношения,

в рамках которых у работника появляется потребность самоотверженно трудиться, поскольку для него это единственный путь достижения своего оптимума в удовлетворении потребностей» [1]. Познавательная мотивация – это внутренняя мотивация деятельности, независимая от внешних факторов.

Для внутренней мотивации характерно три формы. Первая заключается в том, что внутренняя мотивация к знаниям дана нам от природы, желание выполнять учебную деятельность для удовольствия, которое человек испытывает во время обучения. Внутренняя мотивация к совершенствованию – это вторая форма, предполагающая желание заниматься деятельностью ради удовольствия и удовлетворения, похожего на испытываемое при совершении подвига. Наконец, внутренняя мотивация к стимуляции опыта проявляется тогда, когда человек занимается деятельностью, которую нужно стимулировать. Стимуляция может принимать различные формы, такие как чувственное удовольствие, эстетическое удовольствие или эмоциональные ощущения, такие как страх или волнение. Тем не менее люди имеют различные мотивы обучения. Некоторые учатся для удовольствия или удовлетворения любопытства, в то время как другие – для получения награды (например, работа с высоким статусом).

Именно направленность мотивов выделяет игру среди других видов деятельности. Профессиональные спортсмены, трудящиеся, ученики побуждаются материальными благами извне, а потому не рассматривают свою деятельность как игру. Значит, игру отличает внутренняя мотивация самой деятельностью. Не требуется внешних стимулов, чтобы заставить человека принять участие в игре, ему это просто интересно.

Учеными доказано, что игровая технология не оспаривается современной педагогикой: исследователи утверждают о положительной динамике ее применения в образовательной деятельности и рассматривают как часть педагогических технологий, что делает данное направление достаточно актуальным. Данные идеи отражены в трудах Эльконина Д.Б., Сухомлинского В.А., Амонашвили Ш.А., Фрейда З., Шиллера Ф., Спенсера Г.

Анализ форм внутренней мотивации позволил выявить ключевые моменты, на которые необходимо обратить внимание при разработке и применении дидактических игр. Обучающая игра должна поддерживать интерес, принося удовольствие от игровых действий. Что касается внешней мотивации, то, как уже отмечалось, мнение о ее использовании неоднозначно. Внешним стимулом в обучающих играх может быть оценка в рамках дисциплины. Под воздействием внешних факторов (похвала, страх или чувство вины) происходит мотивация обучающихся к деятельности. Все же внутренняя мотивация – это личные желания самого индивидуума, и, следовательно, они не противоречат внутренним убеждениям, а это уже ориентация работы на долгосрочные перспективы.

Игра как метод психолого-педагогической направленности применяется достаточно широко. Процесс обучения позволяет расслабиться, вести себя естественно, убрать барьеры между педагогом и студентом, если на занятии применяется игровой метод обучения. Отличительной чертой игры является участие педагога в деятельности напрямую, оказывающего непосредственное воздействие на участников. Игровые технологии позволяют взаимодействовать со студентами, реализовывать индивидуальный подход, развивать мышление, коммуникативные навыки, целеустремленность.

Арсентьева В.П. отмечает проблемы применения игр в педагогической практике: с одной стороны, в процессе игры развитие обучающегося происходит самым естественным способом, хотя без специальной подготовки педагогом содержания и тематики не достичь нужных результатов; с другой стороны, современные требования общества с необходимостью интенсивного интеллектуального развития студентов отодвигают игру на второй план, отдавая приоритет другим видам деятельности, меняя отношение общества к игре в худшую сторону. С одной стороны, альтернативные виды деятельности показывают хорошие результаты, но, с другой стороны, слишком высока цена достижения этих результатов [2].

Несомненно, игра может выступать в качестве педагогического инструмента. С одной стороны, игра – это способ протеста ребенка против давления со стороны взрослых и общества (З. Фрейд, В. Штерн, А. Фрейди другие), с другой стороны, – подражание взрослым, способ психической подготовки к жизни (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.) [2].

Игровые технологии достаточно разнообразны, их можно разделить в зависимости от ключевых параметров, взятых за основу. Так, Васильева Н.А. и Макарова О.С. выделяют три вида игровых технологий:

1. Короткие игры. Данные игры применяются в основном для поддержания интереса во время занятий. В игровой деятельности происходит развитие умений определенных видов деятельности. К таким играм можно отнести предметные, сюжетно-ролевые и другие.

2. Игровые оболочки. Если исходить из позиции продолжительности, то игровые оболочки занимают среднее положение. Данный тип игр длится целое занятие, а иногда и несколько. Применяются такие игры для погружения в образовательную деятельность, когда обычных занятий недостаточно для более полного понимания изучаемой темы.

3. Длительная развивающая игра. По названию типа можно догадаться о продолжительности данных игр. Длятся игры этого типа от недели до целого учебного года. Цель подобных игр чаще всего воспитательная [33].

По мнению Колеченко А.К., игровые технологии могут быть разделены на:

1. Развлекательные. Поддерживают интерес и азарт для повышения мотивации.

2. Дидактические. Данные игры преследуют обучающие, воспитательные и развивающие цели. Применяются чаще образовательными учреждениями.

3. Диагностические. Связаны с коррекционной педагогикой, работа которой предусматривает выявление проблем и нахождение путей их решения, игры помогают диагностировать отклонения.

4. Коррекционные. Данный тип игр также применяется в коррекционной педагогике, но уже для решения разнообразных проблем [4].

Тогабоев Р.С. и Байхарашева Г.Б. считают, что игровые технологии следует разделять на два основных типа:

1. Игры с фиксированными, открытыми правилами. К ним можно отнести дидактические, познавательные, подвижные, развивающие, музыкальные и др. разновидности игр.

2. Игры со скрытыми правилами. К данной классификации относят сюжетно-ролевые (игры по сенсорному восприятию, словесные, по ознакомлению с природой) [5].

Классификации игр настолько разнообразны, что сложно выделить четкие группы и определить принадлежность к конкретным играм. Каждая отдельная игра обладает ключевыми особенностями, которые могут встречаться и в других играх. Все это делает классификации условными, а переплетающиеся элементы игр только усложняют данное разделение. Но все же из всего многообразия игр можно условно выделить следующие.

Подвижные игры. Природные, естественные действия человека, направленные на развитие физического состояния: координацию, ловкость и т.п. В основу игры кладут элементарные процессы, такие как бросание мяча, ходьба и бег, ловля мяча и предметов, плавание, лазание и т.п.

Игры-состязания. Данный тип игр предусматривает обязательное соревнование, соперничество. В результате победы участники игры самоутверждаются, показывают личные способности и навыки.

Драматические игры. Это ролевые и сюжетные игры, направленные на включение участников в процесс переживания эмоций и мыслей персонажа. Это целые пьесы и диалоги, продолжительные по времени.

Хороводные игры. В данном типе игр ключевыми особенностями являются несколько аспектов: в игре принимает участие большое количество человек, во время игры читают стихи или поют песни, которые требуется заранее заучить. Обычно хороводные игры применяют для повышения настроения, ярких эмоций как элемент для разрядки обстановки.

Групповые игры. Важной особенностью является разделение класса на небольшие группы. Соперничество и соревнование необязательно, но не исключено.

Командные игры. В отличие от групповых игр соперничество и соревнование является обязательным элементом. Соревнование проходит между двумя или тремя командами. В большинстве своем командные игры предусматривают выбор капитана, роль которого заключается в обеспечении порядка в команде, при выполнении заданий и распределении ролей.

Игры-эстафеты. Разновидности командных игр, в которых обязательно наличие инвентаря: мячи, обручи, кегли, маты и т.п. Считается, что для эстафеты обязательным является жюри. Ключевым аспектом можно считать скорость выполнения упражнений.

Подражательные игры. Данные игры помогают раскрыть внутренний потенциал обучающихся, в игровой форме проявить творческие способности и артистизм. Ограничений по возрасту или иным признакам в таких играх нет. К подражательным играм можно отнести смешилки, дразнилки, пантомимы, имитации и отгадки.

Игры на развитие внимания. По названию типа можно судить о воздействии игр на развитие внимания и реакции, поднятие настроения. Для антуража применяют различные средства: колокольчик, бубен, свисток и т.п. Игры применяются для концентрации внимания и активизации деятельности.

В рамках исследовательской работы был проведен опрос среди студентов Сургутского государственного университета для выявления уровня подготовленности будущих учителей к применению игровых технологий в своей профессиональной деятельности, а также их отношения к интерактивным технологиям в целом. В ходе опроса мы выявили, что 66% участников знают о традиционных, активных и интерактивных технологиях и имеют представление об их отличительных особенностях; 86% опрошенных применяли интерактивные технологии при прохождении педагогической практики; 48% участвовали в разработке сценария дидактической игры; 88% отметили положительное влияние игровых технологий на развитие познавательной деятельности обучаемых; 75% планируют в своей будущей профессиональной деятельности мотивировать учащихся к обучению через дидактические игры; 24% – не задумывались ранее о возможности использования игровых технологий в обучении школьников.

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать вывод об игровой технологии как о мощном мотивационном средстве, применение которого в педагогической практике возможно при комплексном системном подходе к планированию и организации педагогической деятельности. Обладая рядом положительных свойств, способствующих повышению мотивации обучающихся, не стоит забывать об отрицательных сторонах игры. Например, об «игромании» –

снижении круга общения и интересов обучающегося вследствие длительного пребывания за компьютером. Несомненно, положительных аспектов игровой технологии намного больше, и правильное проектирование с учетом рисков, связанных с отрицательными моментами, позволит педагогам эффективно применять данные технологии в профессиональной деятельности.

Полагаем, что исследования в области повышения познавательной мотивации студентов через игровую деятельность продолжатся. Дальнейшие разработки элементов обучающих игр возможны и в дистанционном формате, что позволит снять барьеры восприятия новой информации студентами, повысить мотивацию в поиске и реализации инновационных идей.

Библиографический список

1. Соломанидина Т.О. *Мотивация трудовой деятельности персонала*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2015.
2. Арсентьева В.П. *Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве*. Москва: Форум, 2009.
3. Васильева Н.А., Макарова О.С. Игровые технологии как средство обучения диалогической речи младших школьников. *Сборник материалов XXXVII Международной научно-практической конференции*. 2018: 519 – 521.
4. Колеченко А.К. *Энциклопедия педагогических технологий*. Санкт-Петербург: КАРО, 2004.
5. Тогабоев Р.С., Байхарашева Г.Б. Игровые технологии на уроках физкультуры. *Сборник материалов Международной научно-практической конференции*. Москва: НИЦ «Мир науки», 2018: 368 – 371.

References

1. Solomanidina T.O. *Motivaciya trudovoj deyatel'nosti personala*. Moskva: YuNITI-DANA, 2015.
2. Arsent'eva V.P. *Igra – veduschij vid deyatel'nosti v doshkol'nom detstve*. Moskva: Forum, 2009.
3. Vasil'eva N.A., Makarova O.S. Igrovye tehnologii kak sredstvo obucheniya dialogicheskoj rechi mladshih shkol'nikov. *Sbornik materialov XXXVII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. 2018: 519 – 521.
4. Kolechenko A.K. *`Enciklopediya pedagogicheskih tehnologij*. Sankt-Peterburg: KARO, 2004.
5. Togaboev R.S., Bajharasheva G.B. Igrovye tehnologii na urokah fizkul'tury. *Sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Moskva: NIC «Mir nauki», 2018: 368 – 371.

*Статья поступила в редакцию 18.11.21*

УДК 34.01

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-169-172

***Oborochan T.P.,*** *commander of the cadet company, postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: tomilin.sania2012@yandex.ru*

**PEDAGOGICAL TECHNOLOGY TO FORM LEGAL CULTURE AMONG STUDENTS.** The relevance of the study is due to the democratic transformations being carried out in Russia, the active participation of young citizens in them, the need for high-quality training of students for subsequent professional activity for the benefit of the Fatherland, which implies that graduates have a high level of legal culture. The task of the article is to outline the main provisions of the constructed pedagogical technology for the formation of legal culture of students. To do this, a pedagogical study was conducted at the Maritime University, the key tasks of which were to determine the essence of pedagogical technology; to develop the main components (step-by-step actions) of pedagogical technology for the formation of legal culture of students; to conduct pedagogical diagnostics that allows determining the level of formation of legal culture of cadets at different stages. The scientific novelty and practical value of the research lies in the development of a new pedagogical technology for teachers and educators (curators) of universities, the creative application of which is guaranteed to increase the level of legal culture of students.

*Key words:* **cadets, pedagogical technology, legal culture, system, students, formation, stages.**

***Т.П. Оборочан,*** *аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, E-mail: www.aumsu.ru*

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Актуальность исследования обусловлена проводимыми в нашей стране демократическими преобразованиями, активным участием в них молодых граждан, потребностью качественной подготовки учащейся молодежи к последующей профессиональной деятельности на благо Отечества, что предполагает наличие сформированности у выпускников высокого уровня правовой культуры. Цель статьи: изложить основные положения сконструированной педагогической технологии формирования правовой культуры учащейся молодежи. Для этого в морском университете проведено педагогическое исследование, ключевыми задачами которого были определить сущность педагогической технологии; разработать основные компоненты (пошаговые действия) педагогической технологии формирования правовой культуры учащейся молодежи; провести педагогическую диагностику, позволяющую определить уровень сформированности правовой культуры курсантов на разных этапах. Научная новизна и практическая ценность исследования заключается в разработке новой педагогической технологии для преподавателей и воспитателей (кураторов) вузов, творческое применение которой гарантировано обеспечивает повышение уровня правовой культуры учащейся молодежи.

*Ключевые слова:* **курсанты, педагогическая технология, правовая культура, система, учащаяся молодежь, формирование, этапы.**

Актуальность статьи обусловлена следующими факторами:

*1. Проводимыми в государстве демократическими преобразованиями и необходимостью участия в них учащейся молодежи*

Опыт строительства демократического государства показывает, что решение намеченных созидательных планов по превращению Российской Федерации в одну из ведущих и экономически развитых стран мира возможно только при активном участии в данных процессах учащейся молодежи, ее законопослушности, дисциплинированности, исполнительности, примерности, правовой воспитанности, обладающей высоким уровнем правовой культуры. Современная учащаяся молодежь – это то поколение, которое вскоре примет в свои руки эстафету продолжения социальных и экономических трансформаций, выведения России в число лидирующих государств мира по всем показателям.

В проводимом исследовании термин «правовая культура» понимается как непременный компонент духовно-нравственной культуры личности, базирующейся на кладезе правовых знаний, являющихся основой убеждений, установок, норм поведения в повседневной жизни, профессиональной деятельности и общении с людьми.

2. *Значимостью правовой культуры для государства и личности*

Президент Российской Федерации В.В. Путин [1], неоднократно обращаясь к российской молодежи, подчеркивал, что нашей стране нужна воспитанная, активная, трудолюбивая, законопослушная и политически зрелая молодежь, для которой правовая культура – это естественный образ жизни и деятельности. Только такая молодежь способна инициировать новаторские предложения, конструктивно и целенаправленно продолжить дело экономического развития России, её сохранения и процветания.

3. *Возрастанием роли учебных заведений в формировании законопослушности, правовой культуры и активной правовой позиции у учащихся в процессе обучения*

Правовая культура личности формируется в процессе социализации, обучения и воспитания. Этому во многом способствуют созданные и действующие системы культурного, правового обучения и воспитания в учебных заведениях.

К сожалению, не везде подобные системы работают должным образом. В студенческой среде наблюдается рост равнодушия к делам государства и социума, уклонения от выполнения гражданских обязанностей, нарушения российских законов, норм морали.

Исследование, проведенное М. Кочетковым, показывает, что количество студентов российских вузов, ежегодно совершающих преступления различной тяжести, постоянно растет и в последние годы подошло к цифре 30 000 [2].

Несомненно, такое положение дел неприемлемо. Перед всеми вузами страны поставлена конкретная задача: обеспечить соблюдение учащейся молодежью Конституции и федеральных законов. На это ориентирует и Закон «Об образовании в Российской Федерации» [3], требующий активизировать воспита-

тельную работу, позволяющую сформировать у студентов в процессе обучения высокий уровень правовой культуры.

4. *Острой необходимостью применения в вузах педагогической технологии для организации воспитательно-правовой деятельности, направленной на формирование у учащейся молодежи высокого уровня правовой культуры*

Понимание и реализация данной задачи на местах требует поиска новых и эффективных путей активизации воспитательно-правовой работы, заинтересованного вовлечения студентов в разнообразные виды правовой деятельности, позволяющие сформировать у них законопослушную позицию и привить им нормы правовой культуры.

На основе изучения многочисленных научных источников установлено, что лучше всего воспитательно-правовая деятельность может быть организована и даёт ощутимые результаты по формированию у учащейся молодежи требуемого уровня правовой культуры при наличии соответствующей педагогической технологии, умелом её применении преподавателями и воспитателями.

Цель статьи*:* теоретически обосновать и раскрыть основные положения педагогической технологии формирования правовой культуры современной учащейся молодежи.

Задачи исследования: уточнить сущность педагогической технологии и сформулировать собственное видение данного феномена; разработать новую педагогическую технологию, направленную на формирование высокого уровня правовой культуры современной учащейся молодежи; выполнить диагностику уровня правовой культуры учащейся молодежи на начальном и заключительном этапах исследования; дать объективную оценку полученным результатам исследования.

**Сущность педагогической технологии.** Термин «педагогическая технология» зародился в нашей стране в 20-е годы XX века. Его упоминают в трудах такие советские ученые, как И.П. Павлов, В.М. Бехтерев, А.А. Ухтомский, С.Т. Шацкий. В те годы данный термин понимался как комплексное применение различных приемов и средств в интересах четкой и эффективной организации учебных занятий.

Новую жизнь данный феномен получил в середине XX века в зарубежной педагогике (П.Д. Митчелл, М. Кларк, Т. Сакамото и др.). Также заметный вклад в разработку основ теории и практики педагогической технологии внесли такие именитые отечественные ученые, как В.М. Коротков, Б.Т. Лихачев, В.М. Монахов и др.

На сегодняшний день в научный оборот введено большое количество дефиниций (более 70), авторы которых стремятся раскрыть своё видение сущности педагогической технологии.

К примеру, В.С. Безрукова видит данный феномен как творческое движение и взаимодействие определенных «компонентов, этапов, состояний педагогического процесса и действий его участников» [4, с. 90]. Такими действенными участниками являются преподаватели и учащиеся. В.П. Беспалько рассматривает интересующий нас термин как содержательную технику реализации учебного процесса [5, с. 6]. И.П. Волков – как «описание процесса достижения планируемых результатов обучения» [6, с. 6].

Анализ приведенных и иных дефиниций позволяет резюмировать, что термин «педагогическая технология» рассматривается учеными в различных аспектах: деятельностном, системном, процессуальном, управленческом.

В проводимом исследовании мы исходим из понимания сущности педагогической технологии как уникального алгоритма пошаговой деятельности преподавателя (воспитателя) и учащегося (воспитуемого курсанта морского вуза), направленного на достижение намеченного воспитательного результата (в нашем случае – на формирование высокого уровня правовой культуры воспитанника).

Для исследователя сущность феномена «педагогическая технология» означает:

– исключение педагогического экспромта в педагогической деятельности, как в образовательной, так и в воспитательной сферах;

– заблаговременное проектирование всех компонентов учебно-воспитательной деятельности с учащимися, включающую структуру и содержание взаимодействия с учащейся молодежью, обеспечивающую гарантированное достижение намеченных результатов;

– конструирование логически последовательного и содержательного алгоритма взаимодействия преподавателя и учащейся молодежи, предусматривающего эффективное достижение намеченного результата;

– применение мониторинга и педагогической диагностики для осуществления объективного контроля качества полученных результатов.

**Основные положения педагогической технологии формирования правой культуры у учащейся молодежи (ПТФПК).** Исходя из приведенного выше определения, нами разработаны следующие пошаговые действия ПТФПК:

– первым шагом является *определение цели – формирование у каждого учащегося устойчивого и высокого уровня правовой культуры, обеспечивающего умение применять свои конституционные права, свободы, обязанности в повседневной жизни, учебе и профессиональной деятельности.*

В отечественной педагогике цель понимается как мысленно предвосхищаемый и желаемый результат [8]. Цель всегда связана с определенной совокупностью потребностей и мотивов личности. Достижение намеченной цели предлагаемой ПТФПК возможно только при разработке комплекса активных действий, творческими участниками которых являются воспитатели и воспитуемые, желающие овладеть запасом правовых знаний, навыков и умений, что позволит учащимся со знанием дела ориентироваться в любых жизненных ситуациях, уметь отстаивать свои права и свободы, добиваться создания необходимых условий труда на рабочем месте, быть социально защищенными, конструктивно общаться и взаимодействовать в трудовом коллективе, соблюдать законы и социальные нормы при коммуникации с представителями власти и иными гражданами.

– Вторым шагом стало *изучение исходного состояния уровня правовой культуры учащейся молодежи на основе разработанного диагностического инструментария.* Для качественного проведения педагогической диагностики были выбраны три широко известные и многократно апробированные методики: «Отношение к правовым знаниям», разработанная Т.В. Круминой; «Ценностные ориентации», автором которой является М. Рокич; «Правовое поведение», созданная А.В. Кузьминой; а также авторская анкета «Самооценка правовой культуры курсантов морского вуза».

Проведенное анкетирование и тестирование с соблюдением всех принципов педагогической диагностики (добровольность, объективность, целостность изучения, процессуальность, компетентность, персонализация) позволило получить определенные результаты, характеризующие истинное состояние правовой культуры современной учащейся молодежи (табл. 1).

Таблица 1

Эмпирические данные, характеризующие исходный уровень правовой культуры учащейся молодежи

| Уровень правовой культуры учащейся молодежи (в %) | | |
|---|---|---|
| *Низкий* | *Средний* | *Высокий* |
| 24 | 62 | 14 |

Анализ приведенных данных в табл. 1 дал возможность установить, что уровень правовой культуры современной учащейся молодежи не в полной мере соответствует требованиям государства и социума, предъявляемых к выпускнику вуза. Знание истинного уровня правовой культуры позволяет исследователю спрогнозировать последующие действия по активизации организаторской и воспитательно-правовой деятельности.

– Третий шаг посвящен *изучению и глубинному анализу научной литературы, практики и опыта правового воспитания, что способствует определению комплекса задач по формированию у курсантов правовой культуры, избранию предпочтительных направлений активизации воспитательно-правовой деятельности по повышению уровня правовой культуры учащейся молодежи.*

К числу основных задач формирования правой культуры курсантов отнесены следующие: 1) воспитание у всех учащихся уважительного отношения к Конституции Российской Федерации и федеральным законам, правопорядку и российским правовым и моральным нормам; 2) развитие интереса у учащейся молодежи к изучению прав, свобод и обязанностей российского гражданина; 3) обогащение каждого курсанта основательным арсеналом правовых знаний; 4) формирование необходимой базы правового мировоззрения и правового сознания личности; 5) уяснение курсантами сущности, содержания и функций правовой культуры; 6) привитие курсантам потребности в ответственном и законопослушном поведении; 7) формирование у курсантов необходимых умений и навыков применения правовых знаний в повседневной жизнедеятельности, в процессе учебы и последующей профессиональной работе на судах морского транспорта и в учреждениях морского транспорта; 8) привитие уважения к правам и свободам коллег и сограждан, толерантного отношения к гражданам других государств.

Основными направлениями формирования правовой культуры курсантов являются:

1. *Развитие правовой грамотности учащейся молодежи* (основными путями этого стали следующие: повышение качества занятий по правоведению; проведение факультативных занятий; использование возможностей воспитательной работы; повышение интереса курсантов к правовым знаниям и правовой культуре).

2. *Формирование активной жизненной позиции личности* (предусматривает становление патриотического мировоззрения, государственно-патриотического сознания, наличие твердых убеждений, гражданственности, формирование стремления принести пользу своей стране, народу, коллективу, воспитание ответственности за все свои дела и поступки).

3. *Профилактика и предупреждение всевозможных правонарушений* (включает систематическое ознакомление молодых людей с требованиями законов, разъяснение положений статей Уголовного кодекса Российской Федерации, организация встреч с сотрудниками правоохранительных органов, доведение приговоров судов в отношении студентов, совершивших правонарушения).

4. *Вовлечение учащейся молодежи в различные виды воспитательно-правовой деятельности* (предусматривает участие курсантов в различные гражданские, патриотические и волонтерские акции, оказание правовой помощи сокурсникам и учащимся вуза, вовлечение в творческую проектную деятельность и научно-исследовательскую работу правовой направленности).

– Четвертый шаг направлен на *выбор в качестве содержательного компонента процесса формирования правовой культуры учащейся молодежи целевой программы вариативного курса и её разработку.*

Отечественные авторы под термином «целевая программа» понимают конкретный служебный документ, согласованный с заинтересованными сторонами (учебный отдел, управление воспитательной работой, деканат), утвержденный соответствующим руководителем (деканом, ректором), и обязательный для исполнения в учебно-воспитательной деятельности.

Для активизации образовательной и воспитательно-правовой деятельности была разработана целевая программа «Правовая культура специалиста морского транспорта». Структурно она включает следующие модули: а) *«ориентировочный»* (предназначен для уяснения курсантами цели и задачи курса, выделенного учебного времени, последовательности модулей, системы контроля и оценивания); б) *«теоретико-правовой»* (знакомит курсантов с историей и теорией отечественной правовой культуры); в) *«аксиологический»* (вводит учащихся в мир отечественных правовых традиций и ценностей для овладения ими, формирования на их основе соответствующих правовых ориентаций); г) *«деятельностный»* (требует вовлечения курсантов в различные виды воспитательно-правовой деятельности, выработки некоторого опыта правовой работы и проявления правовой культуры); д) *«культурно-досуговый»* (содержит перечень культурно-досуговых и воспитательных мероприятий, участие в которых обогащает курсанта новыми правовыми знаниями, основами правовой культуры); е) *«установочный»* (включает комплекс установок и тренингов для формирования у курсантов потребности и желания самостоятельно продолжить работу по совершенствованию своего уровня правовой культуры).

– Пятый шаг предусматривает *изучение учащейся молодежью целевой программы и качественное овладение её содержанием.* По сути, этот шаг основной в деле формирования правовой культуры учащейся молодежи – курсантов морского вуза.

Процесс формирования правовой культуры у курсантов условно можно разделить на ряд этапов:

Первый этап – *знаниевый* (предусматривает расширение правовых знаний курсантов, на основе ранее полученных знаний в школе и в процессе изучения в вузе дисциплины «Правоведение», а также овладения учебным материалом «Теоретико-правового» модуля целевой программы).

Второй этап – *углубления правовых убеждений* (включает трансформацию правовых идей, ценностей и установок в личные, внутренне осознанные идеи, ценности и установки курсанта морского вуза).

Третий этап – *эмоционально-чувственный* (направлен на выработку у курсантов правовых установок, воспитание позитивных эмоций и правовых чувств).

Четвертый этап – *накопление первичного опыта проявления правовой культуры* (характеризуется приобретением курсантом необходимого опыта законопослушного гражданина и профессионала морского транспорта, лояльного к государственной власти, соблюдающего требования законов и моральных норм в процессе деятельности и при общении с людьми).

Пятый этап – *заключительный* (отмечается наличие сформированной активной гражданско-правовой позиции среди учащейся молодежи).

На изучение тематики программы выделено 72 академических часа (2 з.е.). С курсантами проводятся лекции, дискуссии, диспуты, групповые беседы, квест-игры, деловые игры и др.

Изучение каждого модуля завершается проведением с курсантами контрольного собеседования. Курсант, прошедший собеседование, получает оценку «зачет». По результатам итогового собеседования курсант допускается к прохождению итогового тестирования.

Особая роль в формировании правой культуры курсантов отведена преподавателям вуза. Важнейшими условиями эффективной воспитательно-правовой деятельности преподавателей по формированию правовой культуры учащейся молодежи надо считать следующие:

1) всемерное улучшение педагогического мастерства и правовой подготовки преподавательского состава;

2) формирование у преподавателей готовности к инновационной деятельности в сфере правового воспитания и формирования правовой культуры курсантов, умения заинтересовать их, развить мотивацию к её овладению;

3) совершенствование собственного правового, аналитического и критического мышления;

4) развитие индивидуального стиля педагогической деятельности в области формирования правовой культуры курсантов;

5) обеспечение личного примера преподавателей в соблюдении законности и правовых норм, положений правовой культуры, ежедневное проявление ими законопослушности, ответственности, дисциплинированности и исполнительности;

6) постоянное овладение передовым опытом воспитательно-правовой деятельности;

7) развитие у преподавателей рефлексии воспитательно-правовой деятельности.

– Шестой шаг предназначен для *проведения итоговой диагностики и всесторонней оценки полученных данных о сформированности у учащейся молодежи правовой культуры.*

Итоговая диагностика осуществляется по ранее примененным методикам. Результаты итоговой диагностики сведены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты итоговой диагностики сформированности правовой культуры у курсантов морского вуза (экспериментальные группы)

| Уровень правовой культуры учащейся молодежи (в %) | | |
|---|---|---|
| *Низкий* | *Средний* | *Высокий* |
| 5 | 51 | 44 |

Полученные итоги позволяют говорить о достаточно высокой результативности разработанной педагогической диагностики, позволившей существенно повысить уровень правовой культуры курсантов.

Проведенное исследование с использованием разработанной педагогической технологии позволил достичь намеченной цели и получить требуемый результат, а именно: сформировать у учащейся молодежи высокий уровень правовой культуры, проявляемой активной гражданско-правовой позицией.

Предлагаемая педагогическая технология формирования правовой культуры учащейся молодежи способствует получению следующих результатов:

– обогащение уровня правовых знаний курсантов;

– осмысление учащейся молодежью сущности, содержания, принципов и функций правовой культуры;

– уяснение курсантами своих конституционных и гражданских прав и обязанностей, персональной ответственности за соблюдение требований российского законодательства, доброжелательное и конструктивно-продуктивное поведение в общественных местах и на работе;

– строгое руководство в своей жизни, учебе, деятельности и поведении нормами Конституции Российской Федерации и российских законов, не допускать их нарушения и не уважения;

– выработка у курсантов умений и навыков работать с нормативно-правовыми актами, применять их положения для профессиональной и своей ежедневной жизнедеятельности, в процессе коммуникации с сокурсниками, преподавателями, руководителями и работодателями;

– формирование умения опираться в своей будущей профессиональной деятельности на российское законодательство, нормы международного права, положения международных конвенций, кодексов и резолюций Международной морской организации;

– привитие способности при принятии решений аргументировано, с опорой на нормы международного и российского права отстаивать свою профессиональную позицию, свое мнение, направленное на соблюдение законности и повышение качества и результатов деятельности;

– вооружение курсантов умением строить уважительные, добросовестные и творческие отношения с сокурсниками, а в будущем и с сослуживцами из числа командного и рядового состава судна в интересах качественного решения транспортно-производственных задач;

– формирование потребности в постоянном обновлении правовых знаний, совершенствовании уровня личной правовой культуры.

Проведенное исследование и полученные результаты позволяет резюмировать следующее:

– автором разработана новая педагогическая технология формирования правовой культуры учащейся молодежи;

– проведенная педагогическая диагностика доказала работоспособность и эффективность разработанной технологии;

– предложенная педагогическая технология обогащает педагогический инструментарий преподавателей и воспитателей и может быть использована в учебно-воспитательной деятельности и воспитательно-правовой практике вузов.

Таким образом, цель статьи и задачи исследования достигнуты.

Библиографический список

1. Путин В.В. О роли молодежи в развитии страны. Available at: https://lenta.ru/news/2021/07/08/youth/
2. Кочетков М.И. Преступность среди студентов высших учебных заведений. Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. 2011; № 6: 331 – 339.
3. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Available at: https://www.consultant.ru/
4. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления. Екатеринбург: Гефест, 1992.
5. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989.
6. Педагогические технологии: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Март, 2002.

7. Чернявская А.П., Байбородова Л.В., Харисова И.Г. Технологии педагогической деятельности. *Образовательные технологии*: учебное пособие. Ярославль: Издательство ЯГПУ, 2014; Ч. I.
8. Томилин А.Н. *Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя*: монография. Новороссийск: МГА им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2010.

References

1. Putin V.V. *O roli molodezhi v razvitii strany*. Available at: https://lenta.ru/news/2021/07/08/youth/
2. Kochetkov M.I. Prestupnost' sredi studentov vysshih uchebnyh zavedenij. *Intellektual'nyj potencial HHI veka: stupeni poznaniya*. 2011; № 6: 331 – 339.
3. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ. Available at: https://www.consultant.ru/
4. Bezrukova B.C. *Slovar' novogo pedagogicheskogo myshleniya*. Ekaterinburg: Gefest, 1992.
5. Bespal'ko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoj tehnologii*. Moskva: Pedagogika, 1989.
6. *Pedagogicheskie tehnologii*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: Mart, 2002.
7. Chernyavskaya A.P., Bajborodova L.V., Harisova I.G. Tehnologii pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Obrazovatel'nye tehnologii*: uchebnoe posobie. Yaroslavl': Izdatel'stvo YaGPU, 2014; Ch. I.
8. Tomilin A.N. *Voenno-pedagogicheskaya teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya professional'noj napravlennosti oficera-vospitatelya*: monografiya. Novorossijsk: MGA im. adm. F.F. Ushakova, 2010.

*Статья поступила в редакцию 22.11.21*

УДК 372.878 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-172-174

***Bogomolny M.S.**, postgraduate, Department of Music Education Moscow State Institute of Culture; senior teacher, specialized department "Variety Art", Russian Institute of Theater Arts – GITIS (Moscow, Russia), E-mail: bogomolny.mixail@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-5905-5071*

**PORTRAIT OF TEACHER AT THE BEL CANTO SCHOOL.** The article describes a portrait of a bel Canto school teacher. The author cites statements of famous vocalists: F.I. Chaliapin, E.E. Nesterenko, E.V. Obraztsova about their vocal teachers. He speaks about the importance of a personality-oriented approach in the formation of performing skills of trained vocalists. Gives the key provisions of the personality-oriented approach in the vocal class. The author presents the portrait of the vocalist teacher in the bel canto technique through the prism of the teacher's professional readiness: psychophysiological, theoretical, practical, personal-creative, psychological, motivational, reflexive. The complex structure of the phenomenon under study, as well as the integration, synergistic approaches of research are determined by the multifaceted, exclusive, elegant phenomenon of art, which is bel canto.

*Key words:* **Bel Canto school, vocal art, vocalist's performing skills, teacher's portrait, professional readiness.**

***М.С. Богомольный,** соискатель ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры», ст. преп. ФГБОУ ВО «Российский институт театрального искусства – ГИТИС», г. Москва, E-mail: bogomolny.mixail@yandex.ru*

# ПОРТРЕТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ШКОЛЫ БЕЛЬКАНТО

В статье описывается портрет преподавателя школы бельканто. Автор приводит высказывания знаменитых вокалистов: Ф.И. Шаляпина, Е.Е. Нестеренко, Е.В. Образцовой о своих педагогах по вокалу. Говорит о важности личностно ориентированного подхода в формировании исполнительского мастерства обучающихся вокалистов. Выявляет ключевые положения личностно ориентированного подхода в классе вокала. Портрет преподавателя-вокалиста в технике бельканто представляется через призму его профессиональной готовности: психофизиологической, теоретической, практической, личностно-творческой, психологической, мотивационной, рефлексивной. Комплексная структура изучаемого феномена, а также интеграционный, синергический подходы исследования детерминированы многогранным, эксклюзивным, изящным явлением искусства, каковым является бельканто.

*Ключевые слова:* **школа бельканто, вокальное искусство, исполнительское мастерство вокалиста, портрет преподавателя, профессиональная готовность.**

Актуальность исследования. Школа бельканто представляет собой целую эпоху, вокальные традиции, среду развития певца и исполнительскую технику. Бельканто – это искусство пения. Искусство пения – это тяжёлый кропотливый труд вокалиста на протяжении всей профессиональной жизни. Труд, за которым слушатель видит только прекрасное и получает эстетическое удовольствие. Красота бельканто заставляет вокалиста постоянно совершенствовать своё исполнительское мастерство. И здесь важную роль играет преподаватель по вокальному искусству, личная позиция которого опирается на интересы, способности и опыт обучающегося вокалиста с видением перспектив его развития. На протяжении веков бельканто оставалось не только стилистическим примером, «образцом прекрасного пения», но и представляло педагогическую школу мастерства, «школу жизни, «школу высокого искусства». Изучение этого феномена позволит «пролить свет» как на формирование психофизиологической, технической свободы вокалиста, так и его художественно-творческой, интонационной, артистической природы. Поэтому сегодня становится актуальным изучение истории, исполнительского и педагогического опыта бельканто, определяющее перспективы реформирования современной системы отечественного вокального образования.

При этом портрет учителя-вокалиста школы бельканто может выступать как значимое педагогическое условие и как фактор развития технико-тактической, интеллектуально-чувственной, личностно-творческой, духовной базы обучающихся. Цель исследования: всестороннее осмысление структуры и содержания портрета педагога школы бельканто. При этом решались задачи, связанные с выявлением уровней личностных характеристик изучаемого феномена – его общепедагогической, профессионально-педагогической, технологической составляющих.

Именно преподаватель способен раскрыть внутренний мир исполнителя, его потенциал, помочь найти соответствующий неповторимый образ, поддержать в начинаниях и трудностях, дать импульс развития и не ревновать ученика к успеху.

Приведём слова великого Ф.И. Шаляпина про своего педагога Д.А. Усатова: «Дмитрий Андреевич Усатов был тенором Московского Большого театра и в то время с большим успехом, будучи отличным певцом и музыкантом, преподавал в Тифлисе пение. Он меня выслушал и с порывом настоящего артиста, любящего своё дело, сразу горячо поощрил. Он не только даром стал учить, но ещё и поддерживал меня материально. Этот превосходный человек и учитель сыграл в моей артистической судьбе огромную роль. С этой встречи с Усатовым начинается моя сознательная художественная жизнь. В то время, правда, я ещё не вполне отдавал себе отчёт в том, что было положительного в преподавании Усатова, но его влияния все же действовали на меня уже тогда. Он пробудил во мне первые серьёзные мысли о театре, научил чувствовать характер различных музыкальных произведений, утончил мой вкус и – что я в течение всей моей карьеры считал и до сих пор считаю самым драгоценным – наглядно обучил музыкальному восприятию и музыкальному выражению исполняемых пьес» [1, с. 15].

Воспоминания Е.Е. Нестеренко о своих учителях: «В успехе овладения певческой профессией есть два основных компонента. Это – работоспособность несмотря ни на что (ни на здоровье, ни на погоду и т.д.) и хорошая школа. И вот эту хорошую школу получить – первое дело. А хорошая школа – это хороший педагог. Хороший же педагог тот, который умеет учить, который тебе подходит и которому ты подходишь. Очень важно для певца – проявить настойчивость в поиске такого педагога. Я могу сказать, что мне повезло встретить двух замечательных педагогов, которые меня вывели на дорогу жизни. Это Мария Михайловна Матвеева и Василий Михайлович Луканин. Мой первый вокальный педагог – Мария Михайловна Матвеева – мне много дала и определила к Василию Михайловичу Луканину. Она точно нашла того человека, того педагога, который продолжил то, что она, в силу своих возможностей, во мне раскрыла. Я сразу почувствовал к Луканину симпатию, доверие – доверие к его школе» [2, с. 89–90]. Е.Е. Нестеренко продолжает о своём учителе В.М. Луканине: «…Чем более опытным певцом я становлюсь, тем яснее понимаю, как мудро, настойчиво и вместе с тем тактично вёл меня Василий Михайлович к овладению секретами пения. … Широта кругозора Василия Михайловича, эрудиция в вопросах музыки, театра, литературы, живописи, богатейший сценический и педагогический опыт, принципиальность и непредвзятость суждений и оценок служили основой непререкаемого авторитета профессора у его учеников. Обращение к студентам – только на Вы. В классе никогда не было любимых и нелюбимых учеников, все замечания высказывались

в корректной, часто шутливой форме. Во время занятий царила спокойная, деловая обстановка» [2, с. 74–75]. Про педагогические заслуги В.М. Луканина пишет Ю.А. Барсов: «Успешной педагогической работе со студентами во многом способствовали личные качества профессора Луканина: его отзывчивость, скромность, последовательность в проведении методических установок, целеустремленность, трудолюбие. Василий Михайлович умел максимально мобилизовать внимание студентов, заставить включиться в музыкальный образ исполняемого произведения» [2, с. 81].

Е.В. Образцова описывает своего педагога А.А. Григорьеву: «Когда мы начали заниматься, голос у меня звучал сопраново. Я пела легко, когда поступала в консерваторию. А потом, когда надо было учиться вокальной грамоте, «школе», я перестала понимать, чего от меня хотят. И это продолжалось довольно долго. Антонина Андреевна разумно разведывала мои возможности, не торопилась «расковырять бутончик». Она говорила: «Знаете, Леночка, если бутончик расковырять в розочку, она сразу увянет. Бутончик должен расцвести сам»» [2, с. 94–95].

Благодаря сохранившимся высказываниям о своих педагогах знаменитых певцов, прославившихся на весь мир, становится понятно, какую ключевую миссию они сыграли в формировании исполнительского мастерства вокалистов бельканто. Данные певцы на долгие годы остаются в сердцах слушателей и являются эталоном профессионального исполнения для начинающих вокалистов. Описание портрета педагога-музыканта можно встретить в научной литературе. Особое внимание необходимо уделить работе О.А. Блока, который описал, опираясь на примеры учёных, профессионально-творческий портрет педагога-музыканта-исполнителя: личностные качества, позволяющие ему проявлять профессионализм, оригинальность, овладевать новыми познаниями, прочувствовать внутренний мир обучающихся; личные качества, «которые дают возможность предлагать несколько вариантов интерпретации музыкального сочинения, развивать эвристическое начало учеников, находить интересное оригинальное решение, необычные средства его воплощения» [3, с. 86]. Также в этот портрет он включил музыкально-эстетическое сознание; чувственное начало; исполнительскую культуру; организационно-волевые способности; самореализацию; личностно-интеллектуальные качества; коммуникативность; креативность; морально-нравственные качества; общепедагогическую компетентность; [3, с. 82–88].

Важным, на наш взгляд, представляется использование в работе педагога вокального класса личностно ориентированного подхода, который строится на следующих основных принципах:

1. «Развитие вокалиста как субъекта культуры, истории, личностного опыта.
2. Опора на личный опыт вокалиста без потери ценности общественно-исторического опыта.
3. Свобода и творчество вокалиста в образовательном процессе: выбор приоритетов, образовательных «маршрутов», стратегий развития.
4. Обучение вокалиста с опорой на перспективу его развития, а не только для овладения им нормативной деятельности.
5. Оценка профессиональных способностей вокалиста главным образом к самому процессу достижения результата» [4, с. 46].

По нашему мнению, портрет преподавателя по вокалу в технике бельканто рационально представить через призму профессиональной готовности педагога, описанную В.В. Ширяевой [5, с. 40–41]:

1. К психофизиологической готовности преподавателя по вокалу относится его физическое, психологическое благополучие и отсутствие медицинских противопоказаний: нервно-психических расстройств, нарушения речи и слуха, отсутствие зависимостей (табакокурение, алкоголь, наркотики), заболеваний ЦНС, инфекционных заболеваний и др.

2. Теоретическая готовность педагога-вокалиста в следующих областях: русский язык и культура речи, музыковедение (всеобщая история музыки, история видов и жанров, музыкальная, национальная и групповая история, теория музыки, гармония, полифония, ритмика, метрика, мелодика, инструментовка, сольное пение, вокальный ансамбль и др.), постулаты школы бельканто, драматургия, актёрское мастерство, сценическая речь, сценическое движение, танец, сценическое фехтование, медицина, педагогия, психология, литература, этика и эстетика, теория и методика воспитания, теория обучения, методология и методика преподавания, работа с музыкальной аппаратурой и др.

3. Практическая готовность состоит из 1) педагогических умений: умения распознать интересы, способности и опыт обучающегося, умения выстраивать индивидуальные маршруты профессионального развития вокалиста; умения доступного объяснения материала на основе личного показа; умения наблюдать, анализировать, конкретизировать и оценивать деятельность обучающегося; умения прогнозировать реакции, ошибки, трудности и результаты; умения планировать свою работу; 2) педагогических навыков: самосознания, грамотной речи, организаторских и управленческих способностей, доброжелательности, креативности, настойчивости, ответственности, пунктуальности, открытости новому опыту; 3) педагогических компетенций: общекультурных, ценностно-смысловых, регулятивных, интеллектуально-педагогических, информационно-коммуникативных, инновационных, социально-трудовых и компетенций личностного самосовершенствования [6, с. 136–139; 7, с. 12–14].

4. В личностно-профессиональную готовность педагога по вокальному искусству входят: 1) общие способности: высокий уровень образного мышления; большой объём памяти и развитая наглядно-образная память; концентрация внимания; активность восприятия; продуктивность воображения; высокий уровень коммуникативной культуры; 2) специальные способности: речевые, дидактические, коммуникативные, творческие, перцептивные, прогностические, организаторские, авторитарные, инновационные, академические и способность к многозадачности; 3) личные качества: высокая степень личностной культуры, креативность, эстетика, этичность, эмпатия, уважение, интерес, наблюдательность, коммуникабельность, мотивированность, требовательность к себе и другим, самоконтроль, самооценка, саморефлексия и желание самосовершенствоваться в профессии и др.

5. Психологическая готовность – субъективная готовность преподавателя по певческому искусству к обучению, воспитанию и развитию обучающихся вокалистов по школе бельканто, адаптация к преподавательскому волнению и отсутствие профессиональной деформации.

6. Мотивационная готовность педагога-вокалиста заключается в постоянном стремлении находиться в профессиональном росте и качественной профессиональной деятельности, быть активным и открытым к новому опыту.

7. Рефлексивная готовность преподавателя по вокалу сводится к самосознанию, самоконтролю, самооценке, саморефлексии в профессиональной деятельности, а также к осознанию, контролю, оценке, рефлексии успехов и неудач своих учеников и построению дальнейших путей совершенствования исполнительского мастерства.

Всё выше сказанное говорит о существенном влиянии техники, образовательной среды бельканто на совершенствование исполнительского мастерства вокалиста. Раскрывая портрет преподавателя по вокальному искусству школы бельканто, мы как в зеркале-отражении можем увидеть не только «поверхностное», «зримое», но и понять глубину содержания, специфику креативной природы феномена. Именно преподаватель является наставником, советником, помощником, «движителем», «судьей» в овладении обучающимися секретов бельканто. Он – трепетный хранитель традиций искусства школы бельканто и продолжатель этих традиций в своих учениках.

Перспективу дальнейших исследований по избранной проблематике может составить изучение школы бельканто с позиций культурологического, искусствоведческого психолого-педагогического поисков. Интерес представляет феномен импровизации, стилистической интуиции, культура общения, поведения исполнителя, которые во многом определяют специфику школы «высокого вокального искусства». Неслучайно целый ряд ученых, в том числе О.А. Блок, высказываются о том, что, кроме всего прочего, «музыкальная педагогика изучает не только личностные качества, но и культуру общения музыканта, его поведение в художественно-образной среде, окружающем мире в целом» [8, с. 231]. Объектом будущих исследований в области педагогики и психологии музыкального творчества должно стать как сознательное, так и бессознательное студентов, единство эмоционально-чувственного и логико-конструктивного начала [9].

Библиографический список


1. Шаляпин Ф.И. *Маска и душа: мои сорок лет на театрах*. Париж: Современные записки, 1932.
2. *Резонансная техника пения и речи. Методики мастеров: сольное, хоровое пение, сценическая речь*. Москва: Совет по вокальному искусству при министерстве культуры РФ, МГК им. П.И. Чайковского, ГИТИС, Центр «Искусство и наука», Когито-Центр, 2013.
3. Блок О.А. Профессионально-творческий портрет педагога-музыканта-исполнителя как объект исследования. *Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве*. Москва: МГУКИ, 2018: 81 – 88.
4. Богомольный М.С. *Личностно ориентированный подход к профессиональному образованию вокалиста*. Recent scientific investigation: Proceedings of IX-X International Multidisciplinary Conference. Shawnee, 2020: 44 – 49.
5. Ширяева В.В. Профессиональный рост педагога как необходимое условие развития инновационной системы образования. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2021; № 5: 38 – 48.
6. Манакова И.П. Модель профессиональной компетентности педагога. Наука – образование-производство: опыт и перспективы развития. *Материалы XIV Международной научно-технической конференции*. Нижний Тагил: Министерство образования и науки РФ, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», Нижнетагильский технологический институт (филиал), 2018: 134 – 140.
7. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. *Вестник Института образования человека*. 2011; № 1: 3 – 33.
8. Блок О.А. Педагогический потенциал музыкального искусства. *В*естник *МГУКИ*. 2016; № 1 (69): 227 – 232.

9. Блок О.А. Педагогика и психология музыкального творчества как парадигма высшего профессионального образования. Проблемы кадрового обеспечения сферы культуры и искусства. *Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 45-летию Хабаровского государственного института искусств и культуры*, Хабаровск: ХГИИК, 2013: 23 – 31.

References

1. Shalyapin F.I. *Maska i dusha: moi sorok let na teatrah*. Parizh: Sovremennye zapiski, 1932.
2. *Rezonansnaya tehnika peniya i rechi. Metodiki masterov: sol'noe, horovoe penie, scenicheskaya rech'*. Moskva: Sovet po vokal'nomu iskusstvu pri ministerstve kul'tury RF, MGK im. P.I. Chajkovskogo, GITIS, Centr «Iskusstvo i nauka», Kogito-Centr, 2013.
3. Blok O.A. Professional'no-tvorcheskij portret pedagoga-muzykanta-ispolnitelya kak ob`ekt issledovaniya. *Mezhkul'turnoe vzaimodejstvie v sovremennom muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve*. Moskva: MGUKI, 2018: 81 – 88.
4. Bogomol'nyj M.S. *Lichnostno orientirovannyj podhod k professional'nomu obrazovaniyu vokalista*. Recent scientific investigation: Proceedings of IX-X International Multidisciplinary Conference. Shawnee, 2020: 44 – 49.
5. Shiryaeva V.V. Professional'nyj rost pedagoga kak neobhodimoe uslovie razvitiya innovacionnoj sistemy obrazovaniya. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i `eksperiment*. 2021; № 5: 38 – 48.
6. Manakova I.P. Model' professional'noj kompetentnosti pedagoga. Nauka – obrazovanie-proizvodstvo: opyt i perspektivy razvitiya. *Materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-tehnicheskoj konferencii*. Nizhnij Tagil: Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF, Federal'noe gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Ural'skij federal'nyj universitet imeni pervogo Prezidenta Rossii B.N. El'cina», Nizhnetagil'skij tehnologicheskij institut (filial), 2018: 134 – 140.
7. Hutorskoj A.V. Opredelenie obschepredmetnogo soderzhaniya i klyuchevyh kompetencij kak harakteristika novogo podhoda k konstruirovaniyu obrazovatel'nyh standartov. *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka*. 2011; № 1: 3 – 33.
8. Blok O.A. Pedagogicheskij potencial muzykal'nogo iskusstva. Vestnik *MGUKI*. 2016; № 1 (69): 227 – 232.
9. Blok O.A. Pedagogika i psihologiya muzykal'nogo tvorchestva kak paradigma vysshego professional'nogo obrazovaniya. Problemy kadrovogo obespecheniya sfery kul'tury i iskusstva. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 45-letiyu Habarovskogo gosudarstvennogo instituta iskusstv i kul'tury*, Habarovsk: HGIIK, 2013: 23 – 31.

*Статья поступила в редакцию 18.11.21*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-174-176

***Ivanina R.V.**, Professor, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: regina.ivanina2016@yandex.ru*

**DEVELOPMENT OF THE STYLE THINKING OF STUDENT-PIANISTS (ON THE EXAMPLE OF STUDYING THE EVOLUTION OF THE STYLISM OF PIANO CREATIVITY OF A.N. SKRYABIN).** The article examines the process of developing stylistic thinking among students at piano lessons in art universities by the method of historical and stylistic study of creativity of composers. This method is disclosed in the article on the example of the study of the main features of the piano creative work of A.N. Skryabin in the aspect of evolution. The creativity of A.N. Skryabin is not only an example of the depth of musical thought. The originality and logic of presentation of musical material, intonation structures and the totality of the composer's expressive means attract attention of many art historians. The emphasis is placed on the close relationship between the performing style and the manner of compositional writing. At the same time, the characteristic features of his work are associated with peculiarities of the psychological system and the worldview of the composer. The result of such pedagogical work is the development of competencies necessary for the future performer. It is important for the student not only to reflect in line with the stylistic specifics of the composer, mastering his value orientations, worldview position. He needs to find his own way of embodiment, matching it with the manner of performance of the author, according to the laws of unity of form, content, drama.

*Key words:* **piano pedagogy, style, stylistic thinking, pianist, creativity of A.N. Scriabin.**

***Р.В. Иванина**, доц., Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: regina.ivanina2016@yandex.ru*

# РАЗВИТИЕ СТИЛЕВОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭВОЛЮЦИИ СТИЛИСТИКИ ФОРТЕПИАННОГО ТВОРЧЕСТВА А.Н. СКРЯБИНА)

В статье рассматривается процесс развития стилевого мышления у студентов на уроках фортепиано в творческих вузах методом историко-стилевого изучения творчества композиторов. Данный метод раскрыт в статье на примере исследования основных черт фортепианного творчества А.Н. Скрябина в аспекте эволюции. Творчество А.Н. Скрябина является не только образцом глубины музыкальной мысли. Оригинальность и логика изложения музыкального материала, интонационные структуры и совокупность выразительных средств композитора приковывают внимание многих исследователей-искусствоведов. Акцент ставится на тесной взаимосвязи исполнительского стиля и манеры композиторского письма. При этом характерные черты его творчества связываются с особенностями психологического строя и мировосприятия композитора. Результатом такой педагогической работы становится освоение компетенций, необходимых для будущего исполнителя. Студенту важно не только рефлексировать в русле стилевой специфики композитора, осваивая его ценностные ориентиры, мировоззренческую позицию. Ему необходимо найти свой путь воплощения, соразмеряя его с манерой исполнения автора (если таковая имеется), по законам единства формы, содержания, драматургии.

*Ключевые слова:* **фортепианная педагогика, стиль, стилистическое мышление, пианист, творчество А.Н. Скрябина.**

Данная работа посвящена проблеме воспитания студентов-пианистов в ключе их историко-теоретической подготовки, а именно – углубленному освоению фортепианных (исполнительских) и авторских стилей композиторов, произведения которых составляют годовую или семестровую программу студента.

Актуальность такой постановки проблемы обусловлена необходимостью развития стилевого мышления у студентов-исполнителей, которое лежит в основе способности адекватного прочтения нотного текста, правильного звукоизвлечения, грамотного построения исполнительской драматургии. В соответствии с этим положением целью становится формирование педагогических подходов, разработка соответствующих методов, направленных на решение данной проблемы.

Неслучайно О.А. Блок подчеркивал: «Тенденция «разобранных форм», отсутствие целостности в исполнительстве, «сухая», «бесцветная» игра, эклектика, стилистическая безграмотность, к сожалению, занимают все большее пространство в концертных выступлениях обучающейся молодежи» [1, с. 206].

Обучение и воспитание студентов творческих вузов исполнительскому искусству – задача многоаспектная, что отражено в компетентностном подходе к ее решению. Одним из важнейших методов, способствующих успеху исполнительской интерпретации пианиста, является изучение эволюции фортепианного творчества композитора, понимание особенностей его развития на разных этапах творческого пути. Эти знания студенты, как правило, получают на занятиях по истории музыки. Педагог по специальному инструменту (или общему фортепиано) должен контролировать освоение этих знаний студентами.

Особенно уникальными случаями являются те, когда сам композитор одновременно является пианистом, как например, А.Н. Скрябин, С.С. Прокофьев и многие другие. И если студенты-пианисты изучают дисциплину «История исполнительских стилей» и могут познакомиться с исполнительским творчеством композитора, то студенты, осваивающие общее фортепиано, лишены такой возможности. Соответственно, педагог по фортепиано должен помочь студенту устранить этот пробел, кратко познакомив его с исполнительским творчеством композитора.

Этот вопрос неоднократно в своих педагогических работах раскрывали отечественные фортепианные педагоги, в числе которых А.Д. Алексеев, Л.Б. Булатова, Г.Г. Нейгауз, Ю.В. Понизовкин, С.И. Савшинский и многие другие.

Разумеется, что такая дополнительная работа преподавателя по фортепиано требует от него дополнительных затрат энергии и времени. Однако ее результат оказывается весьма эффективным для воспитания стилистического мышления, стилистической чуткости, что является одной из важнейших и необходимых слагаемых профессионализма исполнителя.

В данной работе представлен образец такой музыкально-теоретической проработки фортепианного стиля композитора, причем как в контексте творческой эволюции, так и в аспекте взаимосвязи композиторского письма и исполнительской деятельности.

Объектом нашего внимания стало творчество А.Н. Скрябина, чьи произведения составляют значительную часть репертуара пианистов.

Творчество А.Н. Скрябина в мировом музыкальном искусстве признано совершенно уникальным, необычным и неповторимым. Основанием к тому становятся не только яркая композиторская и исполнительская манера композитора, но, прежде всего, космический размах его философских замыслов, увенчавшихся идеей синтеза искусств.

Фортепианная музыка составляет значительную часть наследия композитора. Уникальность его творческой натуры обусловлена стилевой эволюцией, которая является отголоском эволюции мировоззренческой. Стилевые изменения в его музыке необычны своей кардинальностью.

Так, ранний период его творчества традиционно называют «романтическим», связанным с развитием романтических жанров, воплощением изысканных романических образов, преобладанием тонкого психологизма. Зрелый период творчества – это тяготение к символизму, персонификация состояний творческой свободы в темы-образы «мечты», «полета», «экстаза». Именно здесь зарождается и раскрывается философия скрябиновского творчества как сопричастности творчеству божественному. Поздний период характеризуется философским мистицизмом, связанным с идеей единства Духа и Материи, синтеза искусств, музыка становится не просто произведением искусства, но звуковой стороной таинства – мистерии.

Фортепианное творчество самым непосредственным образом отражает эту мировоззренческую эволюции в стилистике произведений. Напомним, что стилистика – это совокупность художественных приемов и методов, характерных для данного автора (Е.В. Назайкинский). Рассмотрим стилистику фортепианных произведений Скрябина в аспекте композиторской и исполнительской манеры.

В ранний период своего творчества композитор тяготеет к жанру романтической миниатюры, это жанры прелюдии, вальса, мазурки, этюда и др. К этому периоду примыкают ранние сонаты (Первая, Вторая, Третья). Как известно, огромное влияние на становление Скрябина-пианиста оказала фигура Шопена – символа романтической фортепианной музыки. Образный строй музыки Скрябина преимущественно лирический, уже здесь слышится присущая композитору возвышенность образов, как бы воспаряющих над обыденной действительностью. Своеобразие мелодики проявляется с самых ранних произведений – это особая инструментальная напевность, обладающая поистине фантастической пластикой, отражающей тонкость эмоциональных переливов. Обращает на себя внимание и выразительность гармонии, которая развивает традиции романтического гармонического мышления – хроматизация созвучий, многообразные тональные переходы. Такая гармония изобилует красочностью, фонизмом, нивелируя при этом функциональную сторону. Ритмическая сторона ранней фортепианной музыки композитора также проявляет стилевую индивидуальность, связанную со сложностью и прихотливостью ритмического рисунка: обилие ритмических неравномерностей, пауз передает тонкость душевной организации композитора – трепетность, взволнованность, порой возвышенную патетичность и неудержимость. Интересна фактура, которая тяготеет к фигурационному типу, создающему иллюзию импровизационной раскрепощенности, при этом тончайшие переплетения фигурационного движения голосов напоминают полифоническую вязь. Однако все эти романтические усложнения музыкального языка укладываются в простые композиционные структуры двух- и трехчастных форм, формы периода. Энциклопедией музыкального языка раннего Скрябина без преувеличения можно считать Прелюдии ор. 11.

Зрелый период творчества ознаменован переменой жанровой парадигмы: на смену романтической миниатюре приходят более масштабные жанры. Знаковым жанром скрябинского фортепианного творчества этого времени становится фортепианная поэма («Трагическая поэма», «Сатаническая поэма», «Крылатая поэма» «Поэма томления», Две поэмы ор. 32). Крупная форма, к которой композитор обращался в раннем творчестве, – соната также претерпевает изменения: идет тяготение к одночастности, характерной для поэмы. В связи с обращением Скрябина к жанру поэмы исследователи часто говорят о влиянии на его творчество музыки Ф. Листа, при этом новаторство Скрябина заключается в создании поэм для фортепиано. Совершенно новаторским становится и музыкальный язык этого времени. В гармонии наблюдается смелое использование диссонансов, что приводит к дискредитации роли тоники, к началу разрушения традиционной мажоро-минорной классико-романтической тонально-гармонической системы. В зрелом творчестве композитор больше внимания уделяет симфоническим произведениям, в связи с этим черты симфонического мышления проникают и в фортепианную музыку. Знаковыми произведениями этого периода по праву считаются Две поэмы ор. 32 и Четвертая соната.

Поздний период творчества А.Н. Скрябина насыщен, с одной стороны, сложностью и масштабностью образов, с другой, – многообразием средств выражения. Тяготение к космизму, грандиозности замыслов требует более совершенного, новой манеры композиторского высказывания, где афористичность мелодических формул граничит с мелодией широкого дыхания, проникновенной интонационной выразительностью всех слоев фактурного пространства. В произведениях позднего стиля особая роль отводится гармонической вертикали как важнейшему фактурному элементу, причем даваемому с сопоставлением регистров. Мы видим, что здесь симфоническое творчество оказывает значительное влияние на область его фортепианной музыки.

Очень важно, что все перечисленные композиторские искания Скрябина самым непосредственным образом связаны с манерой его фортепианного исполнительства. Фортепиано для композитора было «живым существом», сливающимся с автором-творцом и чутко окликающимся на его внутренние душевные движения. Этот аспект – взаимосвязь исполнительской техники и характер композиторского письма – весьма нов в исследовании творчества Скрябина. Так, Н.М. Усенко в своей работе «Новые аспекты в исследовании исполнительского искусства А. Скрябина» на основании анализа фонограмм и свидетельств современников отмечает: «В процессе изучения фонографических записей пианиста обнаруживается определенная закономерность: те приемы, которые в раннем творчестве являются неотъемлемой частью его исполнительского стиля, в зрелом и позднем периодах становятся признаками стиля композиторского» [2, с. 249].

Практически всю свою жизнь А.Н. Скрябин концертировал как на родине, так и в других странах. Биографы говорят о том, что особой страсти к концертной деятельности композитор не испытывал и выступал, скорее, по необходимости. Все это свидетельствует о его глубокой внутренней натуре, о его интровертивности, склонности к творческому уединению.

Другой важной причиной, по которой композитор вынужден был вести интенсивную концертную деятельность, была неспособность большинства пианистов передать специфику языка и образного строя его музыки.

Перечислим основные черты Скрябина-пианиста. Во-первых, в качестве основной характеристики исполнительского стиля композитора большинство исследователей отмечают не просто эмоциональность, но некоторую нервность его игры. Эту особенность можно рассмотреть с двух сторон, которые также тесно взаимосвязаны, а именно – психологической и технической. Особая подвижная психическая организация композитора, реактивность и чувствительность его психики создавали определенного рода напряженность внутреннего состояния. Это самым непосредственным образом отражалось в технике игры – исследователи отмечают напряженность кисти и отсутствие размаха рук. Скорость эмоциональных процессов, сменявших один другого, отразились в калейдоскопе образов скрябиновской музыки, многие из которых не просто контрастны, они создают многообразную развертку на оси от образа «высшей утонченности» до «высшей грандиозности». М.К. Михайлов в своем биографическом исследовании говорит о необычайном исполнительском волнении Скрябина перед концертами, о смене настроя прямо во время выступления. В музыке эта скорость смены образных настроений технически исполнима в случае легкого туше. Эту черту фиксируют как современники, так и позднейшие исследователи, говоря о том, что руки пианиста буквально парили над роялем.

Эта черта органически слита с ритмикой его музыки: обилием внезапностей, прихотливостей рисунка. Ритмическая непринужденность, выраженная в различного рода неравномерностях: синкопы, ритмические асимметрии, ритмические увеличения и уменьшения, также создавали впечатление необыкновенной легкости и гибкости. Ритмическая работа с тематизмом в позднем периоде творчества усиливается. Интересным примером в этом отношении стала Десятая соната.

Такая ритмическая организация повлекла за собой особую темповую характеристичность, которая выражается в своеобразной манере темповых отклонений: замедлениях и ускорениях темпа, исполнительских ферматах и неожиданных паузах, иногда даже в изменении длительности звуков. При этом *рубато* Скрябина-пианиста одних слушателей приводило в восторг, другим казалось проявлением излишней манерности.

Работа с динамикой также заслуживает отдельного внимания. Это особого рода волновая динамика, где нарастающее *crescendo* сменяется нисходящей динамической волной *diminuendo*. При этом увеличению громкости нередко сопутствовало ускорение темпа и наоборот – понижение динамического уровня сопровождалось некоторым замедлением общего движения.

Другой важной особенностью динамики Скрябина была недостаточная сила звучания в моменты *forte*, что создавало немало неудобств слушателям, которые нередко не могли расслышать игры композитора, сидя в конце зала. Во многом эта особенность была обусловлена болезнью правой руки композитора.

Еще одной важнейшей чертой пианистического стиля А.Н. Скрябина является манера педализации. Его называли мастером педализации и говорили о том, что за его ногами на педали следить также интересно, как и за его руками на клавиатуре рояля. Современники отмечают, что при игре Скрябин практически не снимал ногу с педали, а лишь регулировал глубину ее взятия. Он владел самыми разнообразными методами, приемами и техниками педализации. Важным моментом является то, что Скрябин никогда не стремился к полной педали, которая, по его мнению, утяжеляет звучание, лишает его легкости, полетности, невесомости. В исследованиях о пианизме Скрябина приводятся термины-образы, которыми сам композитор обозначал нюансы педализации: «вибрирующая педаль», «булавочная педаль», «педальный туман» и т.д.

Особой чертой исполнительского стиля Скрябина является импровизационность, которая опять-таки была обусловлена полетом творческого духа композитора во время игры. Так, Михайлов М.К. в своем биографическом очерке о Скрябине пишет: «Бывало, что во время игры Скрябин вносил в свои произведе-

ния небольшие изменения, дополняя, например, некоторые мелкие пьесы отсутствующими в нотах заключительными аккордами и т.д. Сам он этого не замечал, и, когда ему об этом говорили, удивлялся и шутил: «Ну, автору позволительно». Это лишний раз подтверждает, что в процессе исполнения Скрябин как бы заново творил свои сочинения» [3, с. 102].

Итак, мы видим, насколько тесно взаимосвязаны мировоззрение, психологические особенности композитора с манерой его исполнительского стиля и стилистикой его произведений.

«Высшая утонченность» его музыкального творчества есть определенного рода отражение углубленности и утонченности внутреннего существа композитора. Известно, что Скрябин не любил больших залов и большой аудитории, наиболее естественно как пианист он раскрывался в домашней салонной атмосфере. Именно такому камерному пространству соответствовала и сила его игры с невысокими уровнями громкости. Можно говорить об особом исповедальном самовыражении композитора за роялем. Современники говорили, что он «играет как-то интимно, импровизируя, точно исповедуя самому себе сокровенные свои вдохновения; хотелось бы потушить огни и далее в темноте подслушивать движения его богатой души».

С другой стороны, образная сфера «высшей грандиозности» выражается в поистине космических идеях композитора о преобразовании человечества всего земного шара, которые он стремился воплотить в своих поздних творениях – «Прометее», «Предварительном действе к Мистерии».

Мы видим в его творчестве коренное изменение отношения и к самому инструменту. Если в раннем творчестве он воспринимал рояль «по-шопеновски», романтизировано, лирически, то в позднем творчестве рояль – это уже инструмент символического выражения, способствующий получению необыкновенных «нематериальных» звучаний, где раскрываются все его «оркестровые» возможности.

Стоит отметить, что существующая условная нотография не могла в полноте отразить и зафиксировать все тонкости композиторского замысла. Об этом красноречиво высказывался О.А. Блок: «Необходимость глубокого восприятия нотного текста, понимание его многогранности и в то же время ограниченности в плане фиксации многоуровневой художественно-образной природы музыкального произведения обнажает стратегическую задачу исполнителя-интерпретатора: выйти в осмыслении за границы сугубо нотного фиксирования, осваивая «многоэтажное здание» композиторского гения, освещая его лучами озарения, вдохновения, творческого потенциала в целом» [4, с. 194].

В целях достижения наиболее точной фиксации образов композитору потребовался еще один язык – язык музыкально-исполнительской терминологии. При этом он не только пользовался устоявшимися обозначениями темпа и характера игры, но со свойственным ему поэтическим даром творил новые. Приведем в качестве примера некоторые авторские ремарки: «со сдерживаемым страхом», «танцуя» или еще: «*douloureux dechirant*» – мучительно, душераздирающе; «*lent, vaque, indecis*» – медленно, расплывчато, нерешительно; «*fier, belliqueux*» – надменно, воинственно и др.

А.Н. Скрябин своеобразно впитал многие стилевые черты своих учителей и кумиров – А.С. Аренского, С.И. Танеева Н.С. Зверева, В.И. Сафонова, Ф. Шопена, Ф. Листа – и не менее своеобразно их претворил в своем неповторимо оригинальном исполнительском и композиторском стиле. Пианистический стиль Скрябина, столь необычный и новый для своего времени, порождал самые разные отклики в среде музыкальной интеллигенции. Однако каждая волна пианистов выдвигала своего «скрябиниста», которым удавалось тонко и точно передать композиторский замысел, уникальность исполнительской выразительности. В их числе без преувеличения можно назвать С.Е. Фейнберга, Г.Г. Нейгауза, В.В. Софроницкого, С.Т. Рихтера, Д.А. Башкирова.

Стоит отметить самую главную черту исполнительского стиля композитора – он умел вдохновляться и вдохновлять, гореть и зажигать аудиторию. Хочется завершить словами, сказанными о великом композиторе и пианисте Владимиром Софроницким: «С юных лет через всю жизнь и до конца, радостно пронесу свою любовь к нему – живую, неизменную, непоколебимую! Жизнь, свет, борьба, воля – вот в чем истинное величие Скрябина».

Привлечение цитат и высказываний самого автора, а также выдающихся пианистов об исполнительском и композиторском творчестве автора способствует более глубокому погружению в стилистику композитора.

Важно, чтобы в сознании исполнителя созревала собственная идея, созвучная чаяниям, воззрениям композитора, которая позволяла бы верно мыслить стилистически. «Музыкальное творчество как отражение идеи предстает на уровне концептуальной модели будущего креативного продукта. Концепция построения музыкальной речи, выбор выразительных средств, тех или иных приоритетов как выражение доминантной идеи определяли появление и развитие жанров, стилей и направлений» [5, с. 234].

В качестве домашнего задания студенту необходимо порекомендовать прослушать и проанализировать исполнительские интерпретации выше перечисленных выдающихся «скрябинистов» – С.Е. Фейнберга, Г.Г. Нейгауза, В.В. Софроницкого, С.Т. Рихтера, Д.А. Башкирова. Такая работа не должна оставаться без дальнейшего внимания. Ее обязательно следует завершить обсуждением на уроке.

Таким образом, необходимо заключить, что именно погружение в творческий, исторический, стилистический контекст музыкальной деятельности композитора поможет освоению молодым пианистом важнейших компетенций, в числе которых такие как знание принципов соотношения музыкально-языковых и композиционных особенностей музыкального произведения и его исполнительской интерпретации; знание различных видов композиторских техник (от эпохи Возрождения и до современности); способность к чувственно-художественному восприятию музыкального произведения для создания яркой, образной сферы собственной интерпретации.

Перспективность данного метода работы, несмотря на его трудоемкость, обоснована не только теоретически, но и доказана в процессе его апробации автором статьи в русле собственной педагогической практики. Результатом становится более глубокий интерес студентов к биографии и творческому пути композитора, их большая чувствительность к стилистическим нюансам композиторского текста, интенсивная и увлеченная работа над произведениями, что в итоге становится фундаментом исполнительского профессионализма.

Библиографический список


1. Блок О.А. К проблеме исполнительского анализа в классах инструменталистов. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 206 – 208.
2. Усенко Н.М. Новые аспекты в исследовании исполнительского искусства А. Скрябина. *Южно-Российский музыкальный альманах*. Ростов-на-Дону: РГК им. С.В. Рахманинова, 2005: 249 – 257.
3. Михайлов М.К. *Александр Николаевич Скрябин, 1872 – 1915*. Москва: Музыка, 1982.
4. Блок О.А. Музыкальное произведение как объект освоения в классах инструменталистов: герменевтический подход. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 193 – 195.
5. Блок О.А. Музыкальное творчество как объект теоретического анализа. *Вестник МГУКИ*. 2015; № 6 (68): 230 – 238.
6. Майковская Л.С. Приёмы и методы проблемного обучения в фортепианной педагогике. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 341 – 343.
7. Савшинский С.И. *Работа над музыкальным произведением*. Ленинград: Советский композитор, 1961.
8. Хентова С.М. Заметки о Скрябине-пианисте. *Вопросы музыкально-исполнительского искусства*. 1962; Выпуск 3: 37 – 64.


References


1. Blok O.A. K probleme ispolnitel'skogo analiza v klassah instrumentalistov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 206 – 208.
2. Usenko N.M. Novye aspekty v issledovanii ispolnitel'skogo iskusstva A. Skryabina. *Yuzhno-Rossijskij muzykal'nyj al'manah*. Rostov-na-Donu: RGK im. S.V. Rahmaninova, 2005: 249 – 257.
3. Mihajlov M.K. *Aleksandr Nikolaevich Skryabin, 1872 – 1915*. Moskva: Muzyka, 1982.
4. Blok O.A. Muzykal'noe proizvedenie kak ob`ekt osvoeniya v klassah instrumentalistov: germenevticheskij podhod. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 193 – 195.
5. Blok O.A. Muzykal'noe tvorchestvo kak ob`ekt teoreticheskogo analiza. *Vestnik MGUKI*. 2015; № 6 (68): 230 – 238.
6. Majkovskaya L.S. Priemy i metody problemnogo obucheniya v fortepiannoj pedagogike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 341 – 343.
7. Savshinskij S.I. *Rabota nad muzykal'nym proizvedeniem*. Leningrad: Sovetskij kompozitor, 1961.
8. Hentova S.M. Zametki o Skryabine-pianiste. *Voprosy muzykal'no-ispolnitel'skogo iskusstva*. 1962; Vypusk 3: 37 – 64.


*Статья поступила в редакцию 21.11.21*

.

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-176-180

***Ivakhnenko A.A.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Pushkino Children's Music School (Pushkino, Russia), E-mail: ivaksasha@yandex.ru*

**OVERCOMING PROFESSIONAL DESKILLING TEACHER OF CHILDREN'S MUSIC SCHOOL IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING.** Thy article reveals a problem of overcoming professional deskilling of a teacher of a children's music school in conditions of distance learning, introduced in connection with the danger of contracting the new coronavirus infection COVID-19. The idea is substantiated that distance learning in a children's music school is a promising stage in the

development of education. The author traces the necessity of defining boundaries of using the distance learning format and highlighting the peculiarities of working with pupils of different grades. The article touches upon preserving quality of education, protecting teaching staff from stress, deteriorating health, reducing motivation for self-development and loss of professional skills. A comparison of various forms of distance learning is given, and the possibility of their application in a children's music school is assessed. Particular attention is paid to the participation of children in distance music competitions and master classes. The article analyzes consequences of termination of participation of children in full-time music competitions. The author comes to conclusion that the pupil's lack of full-time performances at music competitions hinders the development of his skills in managing stage excitement. The author focuses on the need for full-time preparation of pupils for distance learning, as well as the development of children's independence as the main driving force in the context of the temporary cancellation of the traditional form of classes.

*Key words:* **professional deskilling, distance learning, children's music school, pandemic of COVID-19.**

***А.А. Ивахненко**, канд. пед. наук, преп., МБУДО «Пушкинская детская музыкальная школа», г. Пушкино, E-mail: ivaksasha@yandex.ru*

# ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕКВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В данной статье раскрывается проблема преодоления профессиональной деквалификации преподавателя детской музыкальной школы в условиях дистанционного обучения, введённого в связи с опасностью заражения новой коронавирусной инфекцией COVID-19. Обосновывается идея о том, что дистанционное обучение в детской музыкальной школе – перспективный этап развития образования. Прослеживается необходимость определения границ применения дистанционного формата обучения и выделения особенностей работы с учениками разных классов. В статье затрагивается тема сохранения качества обучения, защиты педагогических кадров от стресса, ухудшения состояния здоровья, снижения мотивации к саморазвитию и утраты профессиональных навыков. Даётся сравнение различных форм дистанционного обучения, оценивается возможность их применения в детской музыкальной школе. Особое внимание уделено участию детей в дистанционных музыкальных конкурсах и мастер-классах. В статье анализируются последствия прекращения участия детей в очных музыкальных конкурсах. Автор приходит к выводу о том, что отсутствие выступлений ученика на музыкальных конкурсах в очном формате препятствует выработке у него навыков управления сценическим волнением. Основное внимание автор акцентирует на необходимости очной подготовки учащихся к обучению в дистанционном формате, а также развитии самостоятельности детей как основной движущей силы в условиях временной отмены традиционной формы занятий.

*Ключевые слова:* **профессиональная деквалификация, дистанционное обучение, детская музыкальная школа, пандемия COVID-19.**

Профессиональная деквалификация преподавателя детской музыкальной школы (далее – ДМШ) «представляет собой потерю квалификационных навыков, причиной которой является внутреннее состояние специалиста. Профессиональная деквалификация выражается в отсутствии стремления к самообразованию, совершенствованию музыкально-исполнительского мастерства, а также характеризуется утратой интереса к профессии» [1, с. 21].

Дистанционное обучение – «процесс…, в котором учитель и ученик… географически разделены и потому опираются на электронные средства … для организации учебного процесса» [2, с. 11]. Весомый вклад в изучение теории и практики дистанционного обучения внесли С.А. Бешенков, М.Ю. Бухаркина, Ю.П. Господарик, А.А. Журин, С.А. Калашникова, Н.В. Ладыженская, М.В. Моисеева, Д.В. Новенко, А.Е. Петров, Н.Н. Петрова, Е.С. Полат, С.Р. Шаповалова и другие. Данная форма работы с учащимися за последние 10–15 лет получила широкое распространение.

Актуальность исследования определяется рядом факторов. Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), повышение значимости межличностных контактов на расстоянии во всех сферах общественной жизни сделало «насущно необходимым изучение проблематики внедрения информационно-коммуникативных технологий … в систему обучения музыкантов, что является сегодня одним из приоритетных направлений в педагогике» [3, с. 21]. Создание специальных музыкальных инструментов для занятий посредством международной информационно-коммуникационной сети Интернет (например, дисклавир Yamaha), программного обеспечения и учебных порталов, появление социального запроса у любителей и профессионалов на онлайн-обучение отвели дистанционному формату заметную нишу в ряду инновационных образовательных технологий. Научный и практический интерес к данной форме работы с учениками, поиск новых методов формирования профессиональных навыков у них вызвали к жизни немало педагогических исследований. Однако в 2020 году в связи с неожиданным переходом всех уровней образования к дистанционному обучению, вызванным пандемией новой коронавирусной инфекции COVID-19, отношение в обществе к данному формату резко изменилось не в лучшую сторону. Это произошло по причине выявления негативных последствий повсеместного внедрения дистанционного формата обучения, особенно в системе дополнительного музыкального образования.

Цель исследования – выработка методического подхода, содержащего практические рекомендации для эффективного применения дистанционных образовательных технологий в ДМШ. Это необходимо для решения проблем, связанных с восприятием участниками учебного процесса друг друга, полноценным формированием исполнительского аппарата детей, преодолением трудностей в выработке у них тактильных, мнестических, музыкально-слуховых и ритмических навыков.

Важно отметить, что новые трудности послужили снижению мотивации к обучению среди учащихся ДМШ, что отрицательно сказалось на его результатах. Это значительно подорвало доверие к дистанционному формату даже как к временной альтернативе традиционному обучению в ДМШ. Параллельно с этим у преподавателей ДМШ накопился профессиональный стресс, угрожающий здоровью, ведущий к эмоционально-психологическому «выгоранию» и ограничивающий горизонты творческого развития.

Проведение педагогических наблюдений и бесед с преподавателями ДМШ позволило констатировать ряд проблем, связанных с экстренным внедрением в учреждениях дополнительного музыкального образования дистанционного обучения и угрожающих профессиональному развитию специалистов, а именно:

– эмоциональное истощение, повышенная утомляемость, сопровождающаяся ощущением внутреннего напряжения, профессионального бессилия;

– ухудшение зрения, обострение хронических заболеваний, склонность к депрессии, вызванные вредным влиянием компьютера и гаджетов на здоровье;

– нарушение профессиональной коммуникации с коллегами-педагогами;

– затруднение взаимодействия с учащимися вследствие отсутствия эффективных навыков дистанционного обучения музыке, подходящих для реализации учебных программ ДМШ;

– усложнение подготовки учащихся к прохождению промежуточной и годовой аттестации, выпускным экзаменам, поступлению в музыкальные училища и колледжи;

– нарушение традиционного порядка подготовки и отбора учеников для участия в концертах, конкурсах, фестивалях и музыкальных олимпиадах;

– появление дополнительных трудностей с подготовкой к прохождению периодической аттестации преподавателями и концертмейстерами ДМШ.

Данные факторы определённо создают угрозу профессиональной деквалификации преподавателя ДМШ. Они свидетельствуют о неподготовленности педагога-музыканта к преодолению деквалификации в экстремальной ситуации вынужденного перехода на дистанционную форму обучения.

Противоположные мнения относительно роли, значения и методов дистанционного обучения музыке, появление массы трудностей по внедрению данного формата в педагогическую практику ДМШ позволили выявить противоречия между 1) инновационной сутью дистанционной формы обучения и практикой её внедрения в ДМШ; 2) необходимостью эффективной реализации образовательных программ ДМШ, повышения качества обучения и отсутствием практической возможности для этого при использовании исключительно дистанционного формата; 3) потребностью в творческой самоактуализации и развитии преподавателя ДМШ во время работы с учеником и угрозой профессиональной деквалификации педагога-музыканта в процессе реализации исключительно дистанционной формы обучения. Приведённые противоречия позволили сформулировать проблему исследования: как использовать дистанционный формат обучения в ДМШ, чтобы преодолеть угрозу профессиональной деквалификации преподавателя?

Задачами исследования являются:

– нахождение возможности снижения стрессового и других негативных эффектов от использования преподавателем ДМШ средств дистанционного обучения;

– разработка методов, сочетающих очный и дистанционный форматы, позволяющих не допускать снижения качества обучения учащихся и предупреждать профессиональную деквалификацию преподавателя ДМШ;

– теоретическое обоснование методов и приёмов, увеличивающих эффективность дистанционных занятий с учащимися, необходимых для внедрения в педагогическую практику ДМШ.

**Дистанционное обучение как инновационный образовательный тренд и его применение в детской музыкальной школе**

Последние 10–15 лет убедительно доказали, что дистанционное обучение стало одним из основных направлений развития российского образования. За это время данный формат перестал быть редкостью, что наглядно демонстрирует вся система образования, в том числе повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

В процессе распространения в России дистанционного формата обучения обнаруживались характерные особенности его использования на практике, формировалось представление о нём как о специфическом виде образовательных услуг, зачастую востребованного для получения второго или последующего высшего образования, повышения квалификации, профессиональной переподготовки. С особой активностью дистанционный формат обучения стал использоваться негосударственными (частными) образовательными организациями гуманитарного профиля. Уровень подобного рода образовательных услуг не всегда отличается качеством по сравнению с традиционно реализуемыми программами очного и заочного обучения. Это объясняется потребительским подходом к обучению как со стороны ученика или студента, так и приоритетом получения прибыли образовательной организацией над качеством преподавания. Отсутствие воспитания учеников и студентов, практикоориентированности, нацеленность на удовлетворение запросов «клиентов» не позволяют считать дистанционную модель полноценной заменой традиционным форматам обучения.

Однако следует отметить, что такое направление дистанционного образования, как *повышение квалификации,* находится в гораздо более выгодном положении по сравнению с «удалённым» обучением учеников или студентов. Причинами этого является, прежде всего, профессиональная ориентированность слушателей курсов повышения квалификации (КПК), наличие у них необходимого образования, важнейших практических навыков, развитие которых требуется для продвижения по службе или подтверждения своего статуса. Те же преимущества имеет и направление *профессиональной переподготовки*, однако в отдельных случаях с оговоркой на недостаток практикоориентированности.

Дистанционное обучение музыке по сравнению с другими дисциплинами имеет особенности, позволяющие считать данный формат актуальным для некоторых категорий учащихся. Для того чтобы оценить важнейшие особенности дистанционного обучения в ДМШ, необходимо выделить его основные формы:

– обычное синхронное обучение *(онлайн-обучение)* – предполагает общение педагога и ученика в реальном времени посредством международной информационно-коммуникационной сети Интернет через распространённые компьютерные программы и приложения (Zoom, Skype, WhatsApp, Viber, Telegram и др.);

– специальное синхронное обучение – подразумевает применение разработанных для этого гибридных музыкальных инструментов, технологий обработки звука и его цифровой передачи онлайн (например, дисклавир Yamaha);

– асинхронное обучение – предполагает самостоятельную подготовку и запись учащимся изучаемых произведений на музыкальном инструменте и пересылку видеофайла преподавателю, просмотр педагогом данного файла, формирование критических замечаний и рекомендаций, их изложение ученику через средства связи;

– смешанное очно-дистанционное обучение – сочетает в себе черты традиционного очного и асинхронного «удалённого» метода занятий с учеником.

Важно отметить, что перечисленные формы дистанционного обучения в ДМШ далеко не равнозначны между собой. Их свободное применение в качестве замены традиционному очному обучению не позволяет вырабатывать необходимые знания, умения и навыки у детей согласно образовательным программам ДМШ.

Во время пандемии новой коронавирусной инфекции COVID-19, вызвавшей тотальное ограничение передвижения и социальной деятельности граждан, именно обычное синхронное обучение онлайн стало одним из самых распространённых форм дистанционной работы с учениками ДМШ. Большая нагрузка на цифровое оборудование, обеспечивающее выход в международную информационно-коммуникационную сеть Интернет, низкая скорость передачи данных или отсутствие возможности для этого в отдельных районах, плохое качество аудио- и видеосигналов, а также отсутствие навыков дистанционной работы у большинства преподавателей, высокий уровень стресса, неприятие данного формата у учеников и их родителей, снижение мотивации к обучению у детей вызвали ухудшение его результатов в ДМШ. В этой ситуации специалист лишился возможности привычным способом совершенствовать педагогическое мастерство, так как на время утратил возможность работать в открытой творческой среде. Это доказало несостоятельность обычного синхронного онлайн-обучения для применения в ДМШ. По этим же причинам данный формат не является оптимальным для студентов музыкальных колледжей и вузов. Его применимость для занятий с музыкантами-любителями зависит от возраста и индивидуальных способностей обучающихся, а также наличия или отсутствия профессиональной подготовки в прошлом (для взрослых).

Специальное синхронное обучение с применением гибридных музыкальных инструментов, технологий обработки звука и его цифровой передачи (например, дисклавир Yamaha) имеет значительно больше преимуществ по сравнению с обычным синхронным онлайн-обучением. Это объясняется тем, что в нужный момент ученик и преподаватель получают возможность слышать выверенный с помощью цифровой обработки звук исполняемой музыки непосредственно на своём инструменте. Это преимущество особенно важно для учащихся средних и старших классов ДМШ, которые уверенно владеют навыками домашней работы над произведениями, а также имеют определённые исполнительские достижения. Однако низкая скорость интернет-соединения может свести на нет все эти преимущества. Кроме того, высокая стоимость подобных инструментов затрудняет их распространение в ДМШ и среди большинства учащихся.

В работе с учениками начальных классов ДМШ, не имеющих базовых исполнительских навыков, перечисленные преимущества также перестают быть таковыми. Это связано с необходимостью постоянной работы педагога над постановкой руки у начинающих инструменталистов, неусыпного контроля за звукоизвлечением, важностью постоянной демонстрации ученику верного исполнения на инструменте, возрастными особенностями большинства детей и высокой стоимостью подобных инструментов.

В первую очередь использование специального синхронного обучения онлайн с помощью дисклавира Yamaha подходит профессиональным музыкантам, концертирующим пианистам, которые участвуют в мастер-классах и получают консультации выдающихся музыкантов-профессионалов. Во вторую очередь – это студенты музыкальных колледжей и вузов, которые не имеют возможности посещать очные занятия у преподавателей. Установлено, что «использование гибридного музыкального инструмента с дополнительным аппаратным обеспечением в занятиях фортепиано благотворно влияет на профессиональные умения и навыки студентов» [4, с. 145].

Асинхронное обучение, подразумевающее самостоятельную подготовку, видеозапись учащимся изучаемой программы и её пересылку преподавателю, – метод дистанционного обучения, применение которого в ДМШ имеет ряд ограничений в работе с некоторыми категориями детей, а именно:

– учащиеся младших классов – отсутствие основных музыкально-исполнительских навыков, необходимость постоянного контроля со стороны преподавателя, потребность в помощи по работе над звуком и коррекции исполнительского аппарата;

– учащиеся средних и старших классов – пропорционально их успеваемости, общему интеллектуальному развитию, мотивированности, сформированности исполнительских навыков, а также опыту самостоятельной работы дома;

– учащиеся младших, средних и старших классов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – сообразно возможности применения специального методического аппарата, позволяющего чутко отвечать на психофизические реакции детей, когда польза от применения дистанционного формата значительно превышает возможный вред.

Важно отметить, что в случае введения дистанционной формы обучения в ДМШ преподавателю необходимо дифференцировать подходы к организации обучения детей. Необходимо рассматривать самостоятельность как основную двигательную силу личности ребёнка, уровень развития которой определяет успех обучения в условиях вынужденных ограничений. «Вопросы, связанные с изучением самостоятельной работы обучающихся инструменталистов … предполагают специальное рассмотрение» [5, с. 62–63]. Среди учащихся необходимо шире использовать игровые методы, развивающие их интерес к музыке как к таковой в целом и к работе за инструментом в частности. Это позволит компенсировать вред от использования форм обучения, в той или иной мере не подходящих для работы с конкретным ребёнком. Важно при этом уделять достойное внимание развитию слуха, ритма и памяти детей. Это требует комплексной совместной работы преподавателей-инструменталистов и теоретиков для выработки соответствующих методов и их внедрения в практику. Заметное место в этой работе должны занять инновационные средства обучения, что подразумевает использование здоровьесберегающих и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Это важно, так как «в настоящее время с особой остротой встает проблема … переосмысления имеющихся в арсенале педагога-музыканта технологий с точки зрения их здоровьесберегающего потенциала» [6, с. 105]. При этом полихудожественное педагогическое воздействие на учащихся может не только мотивировать их музыкально-творческую деятельность, но и создавать здоровьесберегающую образовательную среду для комфортного освоения учебного и концертного репертуара. Неслучайно О.А. Блок высказывался о том, что в рамках полихудожественного педагогического подхода активно разрабатываются методы апперцепции, интроспекции, обращается внимание на необходимость учета принципа соответствия художественного комплекса выразительных средств идее, теме, музыкально-образному содержанию произведений, принципа соразмерности познавательной, информационно-логической, эмоционально-чувственной, креативных линий [7]. «Музыка как вечное искусство продолжает оставаться «спасительной средой», позволяющей не только адаптировать детей в условиях художественно-творческой деятельности, но и сохранить и укрепить физическое и духовное здоровье, наполнить их жизнь яркими положительными впечатлениями» [8, с. 131].

Смешанное очно-дистанционное обучение сочетает в себе элементы как очной, так и дистанционной методик. Это очные занятия с учеником, дополненные обучением подготовке к домашней записи изучаемых произведений и участию в выступлениях на сцене. Данная форма работы – перспективный этап развития дистанционного обучения музыке. Использование смешанного

очно-дистанционного обучения возможно также в формате, предполагающем запись учеником с помощью дисклавира Yamaha подготовленной программы или её частей для отправки преподавателю и получения критических замечаний. Однако в силу редкости применения дисклавира Yamaha в ДМШ России, его высокой стоимости данный формат не может рассматриваться как имеющий шансы на широкое распространение, он более актуален для студентов и участников профессиональных мастер-классов.

Мутации новой коронавирусной инфекции COVID-19, представляющие опасность для населения, с одной стороны, значительный рост количества дистанционных (заочных) музыкальных конкурсов, с другой, делает необходимым обучение учащихся на очных занятиях качественной домашней записи результатов своей работы. Для этого требуется:

– проведение целенаправленной разъяснительной работы с родителями учеников на тему необходимости внедрения элементов дистанционного обучения с целью подготовки к возможным социальным ограничениям, связанным с пандемией новой коронавирусной инфекции COVID-19, а также участию в дистанционных (заочных) музыкальных конкурсах;

– обучение ребёнка на уроке в ДМШ видеозаписи результатов своих занятий дома, психологическая и практическая подготовка воспитанника к использованию цифровой аппаратуры в учебных целях и для подготовки к участию в дистанционных (заочных) музыкальных конкурсах;

– организация внутришкольных прослушиваний на предмет оценки степени освоения учащимися видеозаписи результатов подготовки домашнего задания по специальным и общим исполнительским дисциплинам, обучение детей самостоятельному анализу представленного таким образом материала.

**Дистанционный формат музыкальных конкурсов и мастер-классов: особенности проведения и участия в них**

Дистанционные формы обучения в различных сферах образования открывают для преподавателя ДМШ альтернативные пути развития и обучения учеников. Одним из таких путей является подготовка и участие детей в дистанционных музыкальных конкурсах, востребованность которых значительно возросла в условиях пандемии COVID-19. При всех преимуществах данного формата, позволяющего ограничивать перемещение в условиях пандемии, объективным его недостатком является невозможность выработки у учеников полноценного управления *сценическим волнением*, так как только очные выступления позволяют музыкантам ощутить атмосферу настоящей сцены. Это требует максимальных усилий воли и творческой концентрации, а «что такое сцена, знает лишь тот, кому хотя бы раз в жизни довелось самолично побывать на ней» [9, с. 23]. Из этого следует вывод о том, что безосновательное направление учащихся на конкурсы, проводящиеся *только* в дистанционном формате, крайне нежелательно, снижает качество подготовки детей и ставит под удар профессиональное развитие педагога-музыканта.

Серьёзной угрозой профессиональному развитию преподавателя ДМШ является многократное (более трёх раз подряд) повторение учеником одной и той же программы на различных музыкальных конкурсах, прежде всего, проводящихся в дистанционном формате. В силу большого количества подобных «кристалищ», приоритета коммерческого использования интереса к ним над качеством работы жюри у многих детей и даже их родителей может формироваться «звёздная болезнь», которая скрывает от них истинное положение вещей, усложняет общение с педагогами и губительно влияет на обучение и развитие учащихся в целом. У преподавателя при этом снижается профессиональная мотивация к освоению с учениками новых программ для участия в очных конкурсах более высокого уровня. Это ведёт специалиста к профессиональной деквалификации.

Проведение музыкально-исполнительских конкурсов *в реальном времени* посредством сети Интернет без применения специальных технических средств также нельзя считать полноценной альтернативой очному формату, так как присутствует угроза внезапного замедления трафика, остановки вещания, звук искажается во время трансляции. В подобных условиях в полной мере оценить степень подготовленности ученика не представляется возможным, а риск получения ребёнком психологической травмы из-за нарушения передачи данных весьма велик. Эти же обстоятельства снижают возможности конкурсанта по управлению *сценическим волнением*. Частичной альтернативой подобному формату музыкально-исполнительских конкурсов является применение дисклавира Yamaha, позволяющего передавать и с точностью воспроизводить оцифрованный звук через международную информационно-коммуникационную сеть Интернет, однако и в этом случае важную роль играют скорость передачи данных, надёжность сети и материальные возможности обеих сторон. Полный перевод учеников своего класса на участие *только* в дистанционных конкурсах различных видов значительно снижает возможность специалиста представлять результаты работы с ними на настоящей сцене и готовить воспитанников как концертных исполнителей. При этом у преподавателя снижается профессиональная мотивация для участия в очных конкурсах исполнительского мастерства педагогов-музыкантов.

Особое место в ряду дистанционных форм обучения музыке занимают *мастер-классы*. Во время наибольших ограничений, связанных с пандемией COVID-19, появилась отличная возможность в полной мере оценить эту форму работы с учениками и совершенствования профессионального мастерства преподавателей. Это стало возможным благодаря наличию в международной информационно-коммуникационной сети Интернет видеозаписей мастер-классов преподавателей различного уровня вплоть до известных мастеров. При этом важно отметить, что возможность дистанционного проведения мастер-классов в обычном синхронном режиме так же, как и проведение уроков, ограничивается возможностями передачи звука, скоростью трафика и угрозой внезапного прекращения трансляции. Использование дисклавира Yamaha в данной ситуации является альтернативой проведению мастер-класса в обычном синхронном режиме онлайн.

Для внедрения формата дистанционного мастер-класса в учебный процесс ДМШ целесообразно осуществление тематических видеозаписей очных занятий с учениками, которые вели бы преподаватели ведущих музыкальных школ, колледжей и вузов. Тематическое или циклическое использование видеозаписей мастер-классов актуально для применения в качестве методического пособия для педагогов и учебного – для учащихся ДМШ. При формировании тематических комплексов видеозаписей мастер-классов важно включать в них работу с различными по уровню подготовки учениками. При этом важно использовать произведения современных композиторов и учитывать региональные особенности. Это необходимо для охвата всего спектра методических проблем, возникающих у преподавателей ДМШ при работе с воспитанниками. Использование видеозаписей с исполнительскими рекомендациями, демонстрируемыми мастерами *без участия учеников*, может затруднить для педагога их применение на практике. Целесообразность практического использования видеозаписей мастер-классов во время работы с учеником определяется преподавателем ДМШ в каждом случае отдельно. Это зависит от общего уровня музыкального развития и профессиональной ориентированности ребёнка. Тщательный анализ видеозаписей мастер-классов педагогом, в том числе на уроке с учеником, позволяет специалисту избежать профессиональной стагнации, пополнить методический арсенал и предупредить профессиональную деквалификацию.

В процессе исследования нами был выработан методический подход, содержащий практические рекомендации, направленные на защиту преподавателей ДМШ от профессиональной деквалификации в условиях дистанционного обучения, а учащихся – от негативных последствий его использования. Решены следующие задачи:

1. Найдена возможность снижения эмоционально-психологического и профессионального стресса от использования «удалённых» методов обучения в работе с учениками ДМШ через внедрение смешанного очно-дистанционного формата занятий. Основой этого является «привитие» ученикам и их родителям осознания высокой вероятности временного перехода на дистанционный режим обучения, важности овладения навыками активных занятий дома. Последнее необходимо для постепенного прекращения использования обычного синхронного обучения и перехода к смешанному очно-дистанционному формату занятий. Таким образом, определён оптимальный вариант совместного использования очной и дистанционной форм работы с учениками, предотвращающий развитие стресса как у преподавателя ДМШ, так и у его воспитанников во время «удалённых» занятий посредством международной информационно-коммуникационной сети Интернет.

2. Разработаны методы очной подготовки детей к дистанционному обучению. Суть основного метода – развитие самостоятельности учащегося ДМШ в работе над изучаемыми произведениями дома, их регулярная видеозапись для совместного с преподавателем прослушивания и разбора на очном занятии. В качестве вспомогательного метода определены коллективные внутришкольные прослушивания видеозаписей, сделанных учениками ДМШ для представления видеоотчётов преподавателю по итогам самостоятельной работы дома. На основе данных методов сформирована система профилактики профессиональной деквалификации преподавателя ДМШ в условиях дистанционного обучения.

3. Теоретически обосновано, что использование дистанционного обучения в ДМШ не может быть эффективным без очной подготовки обучающихся к этому. Основными доказательствами служат практическая невозможность формирования исполнительского аппарата учеников (прежде всего, начальных классов) без непосредственного («физического») участия преподавателя, наличие постоянной опасности искажения звука и изображения во время обычных синхронных дистанционных занятий, усложнение формирования навыков управления сценическим волнением, повышение уровня стресса. Определены ограничения по применению асинхронного дистанционного обучения при работе с разными категориями учащихся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Аргументирована недопустимость перехода учащихся ДМШ на участие *только* в дистанционных конкурсах, рекомендовано ограничение повторений одной и той же программы, выносимой учениками на музыкальные состязания, сформированы основные методические рекомендации по использованию видеозаписей мастер-классов в условиях «удалённого» и очного обучения. Указано на важность подробного анализа преподавателем видеозаписей мастер-классов для непрерывного профессионального развития и предотвращения деквалификации. Определены границы применения гибридных музыкальных инструментов (например, дисклавир Yamaha) в дистанционном обучении для различных категорий учащихся-музыкантов.

Новизна исследовательской работы:

– определены формы дистанционного обучения, приемлемые для использования в ДМШ;

– выявлены возможности использования данных форм дистанционного обучения в работе с учащимися различных возрастных групп;

– определены общие принципы применения дистанционного обучения в работе с учащимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Теоретическая значимость итогов работы:

– установлены нормы подготовки к дистанционному обучению в ДМШ, рассматривающемуся как временная замена очных занятий с учащимися, его эффективность определяется степенью овладения детьми навыками самостоятельной работы, необходимой для использования смешанной очно-дистанционной формы изучения музыкального материала;

– выявлены отрицательные стороны различных форм дистанционного обучения в ДМШ, включая невозможность качественной постановки исполнительного аппарата у учащихся младших классов, ненадёжность интернет-соединения, повышение стресса;

– установлена наиболее эффективная форма «удалённого» обучения в ДМШ – смешанное очно-дистанционное обучение.

Практическая значимость итогов работы заключается в том, что в исследовании разработаны методические основы для внедрения в практику ДМШ элементов дистанционного обучения, использование которого в тесной связи с очным развивает музыкально-исполнительские навыки учащихся, чувство ответственности за результаты работы, повышает их самостоятельность, способствует подготовке к участию в музыкальных конкурсах, не требующих присутствия, а также препятствует профессиональной деквалификации педагога-музыканта.

В дальнейшей работе представляет теоретический и практический интерес создание универсальной модели использования дистанционного формата обучения для учащихся ДМШ по различным специальностям. Материалы настоящей статьи могут использоваться на курсах повышения квалификации (КПК) преподавателей ДМШ.

Библиографический список


1. Ивахненко А.А. *Пути преодоления профессиональной деквалификации преподавателя детской музыкальной школы.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2021.
2. *Теория и практика дистанционного обучения.* Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
3. Малыхина И.В. *Совершенствование самостоятельной подготовки будущего педагога-пианиста средствами информационно-коммуникативных технологий*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2020.
4. Малыхина И.В. Интеграция гибридных музыкальных инструментов в российскую фортепианную исполнительскую школу. *Интеграция образования.* 2019; Т. 23, № 1: 137 – 149.
5. Блок О.А. Самостоятельная работа обучающихся инструменталистов в системе профессионального музыкального образования. *Музыковедение*. 2020; № 11: 61 – 69.
6. Торопова А.В., Львова Т.В. Здоровьесберегающая продуктивность музыкально-педагогических технологий. *Человеческий капитал*. 2012; № 2 (38): 104 – 107.
7. Блок О.А. Музыкальное развитие детей дошкольного возраста в учреждениях клубного типа. *Вестник МГУКИ.* 2015; № 3 (65): 147 – 152.
8. Блок О.А. Художественно-творческое развитие детей дошкольного возраста на музыкальных занятиях в культурно-досуговых центрах. *Вестник* МГУКИ. 2014; № 1 (57): 130 – 135.
9. Цыпин Г.М. *Сценическое волнение и другие аспекты психологии исполнительской деятельности.* Москва: Музыка, 2010.


References


1. Ivahnenko A.A. *Puti preodoleniya professional'noj dekvalifikacii prepodavatelya detskoj muzykal'noj shkoly*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2021.
2. *Teoriya i praktika distancionnogo obucheniya.* Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.
3. Malyhina I.V. *Sovershenstvovanie samostoyatel'noj podgotovki buduschego pedagoga-pianista sredstvami informacionno-kommunikativnyh tehnologij*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2020.
4. Malyhina I.V. Integraciya gibridnyh muzykal'nyh instrumentov v rossijskuyu fortepiannuyu ispolnitel'skuyu shkolu. *Integraciya obrazovaniya.* 2019; T. 23, № 1: 137 – 149.
5. Blok O.A. Samostoyatel'naya rabota obuchayuschihsya instrumentalistov v sisteme professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Muzykovedenie*. 2020; № 11: 61 – 69.
6. Toropova A.V., L'vova T.V. Zdorov'esberegayuschaya produktivnost' muzykal'no-pedagogicheskih tehnologij. *Chelovecheskij kapital*. 2012; № 2 (38): 104 – 107.
7. Blok O.A. Muzykal'noe razvitie detej doshkol'nogo vozrasta v uchrezhdeniyah klubnogo tipa. *Vestnik MGUKI.* 2015; № 3 (65): 147 – 152.
8. Blok O.A. Hudozhestvenno-tvorcheskoe razvitie detej doshkol'nogo vozrasta na muzykal'nyh zanyatiyah v kul'turno-dosugovyh centrah. *Vestnik* MGUKI. 2014; № 1 (57): 130 – 135.
9. Cypin G.M. *Scenicheskoe volnenie i drugie aspekty psihologii ispolnitel'skoj deyatel'nosti.* Moskva: Muzyka, 2010.


*Статья поступила в редакцию 21.11.21*

УДК 37 (1174) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-180-182

***Kabkova E.P.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Music Institute of Culture and Arts, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: borisr@comtv.ru*

**SPONTANEOUS MUSICAL ENVIRONMENT AND ITS INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT AND UPBRINGING OF THE GROWING GENERATION.** In the modern world, the influence of musical art and, more broadly, the musical environment as a whole is constantly increasing. Global changes that have taken place throughout the twentieth century in all areas of life have led to the great importance of the musical environment and its influence in all manifestations, including the spontaneous musical environment. This article examines the signs and content of a spontaneous musical environment, as well as its influence (both positive and negative) on schoolchildren and students. The signs of the ever-increasing influence of the art of music are shown, based on the wave nature of sound and its ability to penetrate into any environment, as well as on the constant improvement of sound recording and sound reproduction, which ensure the wide distribution of music. The author notes the unpredictability and multidimensionality of the spontaneously emerging musical environment, the prevailing presence of commercial forms of music in it and the minimal presence of samples of high musical art, which in its totality leads to negative consequences.

*Key words:* **musical environment, spontaneous musical environment, clip consciousness, mosaic, fragmentary structure, sound of youth slang, intonation and word-creation components.**

***Е.П. Кабкова,** д-р пед. наук, проф., Департамент музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: borisr@comtv.ru*

# СТИХИЙНАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ СРЕДА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В современном мире влиятельность музыкального искусства и, шире, музыкальной среды в целом постоянно увеличивается. Глобальные изменения, произошедшие на протяжении XX века во всех областях жизни, обусловили большую важность музыкальной, в том числе стихийной, среды и ее влиятельность во всех проявлениях. В данной статье рассматриваются признаки и содержание стихийной музыкальной среды, а также ее влияние (как позитивное, так и негативное) на школьников и студентов. Показаны признаки все возрастающей влиятельности музыкального искусства, базирующиеся на волновой природе звука и его способности к проникновению в любой среде, а также на постоянном совершенствовании звукозаписи и звуковоспроизведения, обеспечивающих широкое распространение музыки. Отмечается непредсказуемость и многомерность стихийно складывающейся музыкальной среды, преобладающее присутствие в ней коммерческих форм музыки и минимальное – образцов высокого музыкального искусства, что в своей совокупности приводит к негативным последствиям.

*Ключевые слова:* **музыкальная среда, стихийная музыкальная среда, клиповое сознание, мозаичная, фрагментарная структура, звучание молодежного сленга, интонационная и словотворческая составляющие.**

Принимая во внимание то, что сам человек и его деятельность распространились в современном мире на всю поверхность Земли и даже вышли за ее пределы, мы относим звуковую среду к явлениям глобального масштаба, так или иначе влияющим и на природную, и на антропогенную среды. «На протяжении многих тысячелетий человек воспринимал окружающий его универсум как Pax Sonoris – Звучащий Мир… Исходя из отношения к звуку как к изначальной и всепроникающей сути, связывающей все элементы мироздания и регулирующей весь порядок вещей во вселенной, мудрецы древности и средневековья видели в звуке мощное и универсальное средство гармонизации всех связей между отдельной личностью, обществом и космосом» [1, с. 38].

Звуковая среда включает в себя шумовую среду (то есть ту, в которой аккумулируются различного рода шумы – звуки, не имеющие определенной темперированной высотности) и музыкальную среду, представленную своими разновидностями – стихийной, культурной, педагогически организованной и т.п. В целом звуковая среда представляет собой подвижную совокупность всех составляющих звучащего мира, который окружает человека, локализованных в определенном пространстве. В данном контексте нас будут интересовать различные проявления стихийной музыкальной среды.

XX века принес с собой кардинальные изменения во всех областях жизни человека. Музыка на протяжении этого времени становится все более влиятельным искусством, что объясняется не только ее способностью к проникновению, распространению в любой среде, связанной с волновой природой звука, но и теми открытиями, которые были сделаны в это время. В первую очередь это открытие звукозаписи (которое произошло, строго говоря, еще в XIX веке, но проявило свой потенциал именно в веке XX), постоянно совершенствующегося звуковоспроизведения и особенно – формирование глобальной информационной среды [2, с. 238 – 239].

Актуальность исследования заключается в самом обращении к стихийно складывающейся музыкальной среде, изучению ее составляющих и их влияния на человека.

Стихийная музыкальная среда существует столько же, сколько существует сама музыка, и непредсказуемо включает в себя различные ее проявления. В конце XX века данная среда уже имеет все признаки такой характерной формы проявления и трансляции значительного количества информации, как клип – мозаичное сопоставления непродолжительных, предельно насыщенных и ярких информационных посылов, оказывающих на воспринимающего сильное, в основе своей эмоциональное воздействие.

Так, в современной жизни каждый человек постоянно испытывает влияние множества разнообразных, «рассыпанных» в общем звуковом пространстве факторов. Это и звучание непрерывно транслируемых теле- и радиопередач, и звуковое сопровождение электронных устройств – телефонов, планшетов и игровых приставок, и записи музыкальных произведений, которые воспринимаются нонстоп через наушники, и собственное исполнение популярных, нередко далеких от художественного совершенства мелодий.

Стало уже привычным звучание в школьных учреждениях электронных версий популярных мелодий, которыми заменили звонки. Сам по себе данный факт никак не настораживает, но низкий уровень устройств, транслирующих фрагменты известных произведений, приводит к тому, что день за днем, раз за разом школьники воспринимают звучание очень низкого уровня – звучание фальшивое, неприятного «механического» тембра, ритмически неустойчивое, и этот фон становится нормой. Даже в том случае, если школьник, обладающий достаточно избирательным музыкальным слухом, пытаясь отгородиться от постоянно предлагаемого ему «звукового мусора», интуитивно «закрывает» свой слух для данного раздражителя, волновая природа звука, его проницаемость все равно обеспечивает сильное влияние распространяемых колебаний на все живые организмы, находящиеся в пространстве его влияния. Это приводит, во-первых, к невосприимчивости к любым фоновым звучаниям, какого бы качества они не были, а во-вторых, к искажению вкусовых предпочтений, вызывая привычку в восприятии некачественных музыкальных композиций. В связи с этим целью исследования мы определяем понимание того, какие риски несет стихийная музыкальная среда, и на основе этого понимания первоначальное выстраивание плана работы с этим сложным и влиятельным явлением. Задачи, соответствующие достижению этой цели, включают в себя:

1) изучение структуры и наполнения стихийной музыкальной среды;
2) определение источника появления данных составляющих;
3) выявление характера воздействия на человека составляющих стихийной музыкальной среды;
4) поиск методов усиления или, наоборот, ограничения влияния тех или иных составляющих стихийной музыкальной среды.

Особой областью звучащего мира вокруг стало странное, на первый взгляд, но абсолютно органичное для его мозаичной, фрагментарной структуры звучание молодежного сленга (в данном контексте имеется в виду постоянно изменяющийся и развивающийся язык школьных и студенческих сообществ). Для того чтобы уверенно отнести данное явление к области проявления стихийной музыкальной среды, следует отметить, что сами физические характеристики звука, усиливающееся значение интонационной составляющей в ущерб собственно словотворческой, сюжетно-повествовательной сфере в языке молодежных сообществ, ритмическая организация речевых конструкций позволяют нам говорить о молодежном сленге как о своеобразном проявлении признаков и составляющих стихийной музыкальной среды.

В этом плане стоит отметить и те изменения, которые в последние десятилетия коснулись и письменной речи. Потерявший к концу XX века свою актуальность эпистолярный жанр под влиянием развития социальных компьютерных сетей, SMS-сообщений и т.п. возродился в сильно измененной форме, где развиваются новые законы словообразования и сложения текста. Здесь также на первый план выступает принцип клипового формирования и подачи информации, зачастую противоречащий традиционным базовым правилам языковой культуры. Эта область нуждается в глубоком системном анализе и изучении, и формат данной работы позволяет лишь отметить это явление как факт.

Стихийная музыкальная среда отличается также тем, что в ней преобладают коммерческие формы музыки, среди которых встречаются и относительно безобидные, но тем не менее «забивающие» каналы восприятия, нивелирующие его вкусовые параметры, притупляющие звуковую чувствительность и агрессивно воздействующие на слушателей, изменяющие на подсознательном уровне психологию личности, что приводит к стремлению изолироваться от действительности, замкнутости, неспособности к осознанному труду, продуктивной коммуникации и нередко – к асоциальному поведению.

Нужно отметить, что сильное влияние определенным образом сформированных звуковых воздействий на психику человека не является изобретением нашего времени. С древнейших времен эти качества музыкальной среды привлекались для управления поведением человека, формирования необходимых в тот или иной период истории настроений значительных масс населения. Известно, например, что военное искусство предусматривало определенную «звуковую подготовку» воинов перед битвой, дающую необходимый для атаки агрессивно-массовый настрой армии. Религиозные мистерии, представляющие собой пример глубокого взаимодействия разных искусств – музыки, театра, изобразительного искусства, воздействия ароматов и т.п. – также относятся к области целенаправленного программирования поведения значительных групп населения в интересах правящих кругов.

Соблазн программирования поведения людей, управления ими с помощью тех или иных технологий проявился также в направлении практической психологии, получившем название нейролингвистического программирования (англ. neuro-linguistic programming). При том что данная техника, разработанная в 60-х–70-х годах прошлого века (Р. Бендлер, Дж. Гриндер, Г. Бейтсон и др.), не получила признания в академических кругах, она быстро стала очень популярной, в том числе в области психотерапии. Нужно отметить, что при создании профессиональных музыкальных клипов сознательно или интуитивно нередко применяются приемы, характерные для данного направления.

Академическое высокое музыкальное искусство в незначительном объеме может входить в пространство стихийной музыкальной среды. Однако здесь не нужно забывать о главенстве социальных факторов, среди которых – место жительства и учебы, социальные характеристики семьи, дружеские связи, увлечения и формы досуга, а также наличие возможностей приобщения к академическому искусству – урок музыки в школе, наличие учреждений дополнительного музыкального образования, театральных и концертных залов и т.п. Важно отметить также определяющую роль педагогического сопровождения в пробуждении интереса школьника к академической музыке. Такой интерес не может возникнуть «на пустом месте», без педагогической помощи. Особенно это касается современной серьезной «музыки концертных залов», представляющей значительную сложность для неподготовленного слушателя. Случаев же самостоятельного музицирования и тем более самодеятельного освоения академического репертуара настолько мало, что они могут не приниматься в расчет. Государственная политика в области образования, проявляющая свое отношение к области культуры и искусства через последовательное сокращение учебных часов, отводимых на предмет «Музыка» в общеобразовательной школе, приводит к тому, что воспитывающий потенциал музыкального искусства отдаляется от школьников. Редкие, непредсказуемые и стихийные встречи учащихся с миром высокой музыки не оказывают на них необходимого влияния, так как для их полноценного восприятия необходимо и полноценное педагогическое сопровождение.

Сама природа стихийно складывающейся музыкальной среды, непредсказуемость проявлений ее составляющих диктуют случайный характер такой среды, и ее влияние может быть как относительно нейтральным, так и разрушительным для неокрепшей психики молодого поколения.

Научная новизна исследования заключается в признании влиятельности, непредсказуемости и негативном в большинстве проявлений такого объективно существующего явления, как стихийная музыкальная среда, а также в самом факте обращения к возможностям «педагогически организованной музыкальной среды» (термин Л.И. Уколовой), сущность и содержание которой раскрыты в ряде публикаций данного автора. В автореферате своей докторской диссертации Уколова отмечает, что «особенностью музыкально-педагогической деятельности является её универсальность, определяемая многогранностью знаний, умений и навыков учителя-музыканта, который должен вести педагогическую, хормейстерскую, музыковедческую и исследовательскую работу, всей своей деятельностью стремящегося к созданию педагогически организованной музыкальной среды, способной оказать комплексное формирующее воздействие на духовную сферу подрастающего поколения» [3, с. 7]. Системное формирование педагогически организованной среды на

всех возрастных этапах образования может обеспечить её развитие и укрепление и, соответственно, сокращение воздействий стихийной музыкальной среды, оказывающей в целом негативное воздействие на молодое поколение.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в выявлении и определении характера стихийно складывающейся музыкальной среды, который может быть определен как многомерный и непредсказуемый, отличающийся преобладающим присутствием коммерческих форм музыки и минимальным – образцов высокого музыкального искусства.

Этот опасный процесс и его последствия исследуется и психологами, и медиками, и криминалистами разных стран. В центре внимания находятся такие его параметры, как динамика психического состояния человека, ее изменение под влиянием воспринимаемой музыки и способность воспринимающего к сохранению концентрации внимания, логическим умозаключениям, самоконтролю, сохранению работоспособности и др.

В XXI веке среди молодежи и более старшего поколения значительно возросла популярность социальных компьютерных сетей – Facebook, ВКонтакте, *Твиттер*, Instagram и др., обеспечивающих, с одной стороны, огромную территорию общения, а с другой – развивающих новое, пока недостаточно изученное поле взаимодействия пользователей, где индивидуальная активность зачастую замыкается сама на себе. Участники выкладывают краткие сообщения или фото- и видеоматериалы, отражающие события их жизни, заинтересовавшую их информацию, обмениваются краткими мнениями о различных событиях. Примечательно, что среди фотографий наибольшее количество составляют селфи – своеобразные автопортреты, отражающие замкнутость авторов на собственной личности. Обращает на себя внимание клиповый характер и самого стиля подобного общения, и формы его подачи.

Исследователи обращают пристальное внимание на взаимовлияние так называемого клипового сознания и личностных характеристик современной молодежи. Как отмечает М.А. Давыдова в своей статье «Клиповость сознания как механизм формирования деструктивного индивидуализма», наиболее решительными изменениями можно считать утрату интереса к обучению, усиление прагматизма, эгоизма, тщеславных устремлений [4].

Исследователи считают, что под воздействием массовой культуры и, в частности, под воздействием неконтролируемого погружения в виртуальное пространство компьютерных игр у школьников формируется тот тип мышления, который определяется как клиповое сознание. Мелькающий калейдоскоп информации, лишенный четкой логики и рациональных оснований, «делает людей легко программируемыми, восприимчивыми ко всяким чудесам, тайнам и прочей мистике» [5]. Это способствует, как показали наблюдения, снижению у школьников уровня критического сознания и самосознания.

Приведенные примеры теоретических исследований и практических проявлений стихийной музыкальной среды с отчетливостью показывают, что существует опасность негативных воздействий на психическое и физическое здоровье молодежи, погруженной в подобную среду.

В результате изучения структуры, строения и воздействия стихийной музыкальной среды на подрастающее поколение были сформулированы наиболее общие выводы:

– стихийная музыкальная среда – объективно существующее явление современной жизни, широко распространенное и повсеместно воздействующее на все сферы растущего человека – интеллектуальную, физическую, эмоциональную, коммуникативную, духовную;

– воздействие стихийной музыкальной среды находит поддержку в государственной политике, направленной на последовательное сокращение учебного времени урока «Музыка» в общеобразовательной школе;

– формирующееся под воздействием стихийной музыкальной среды так называемое «клиповое сознание» приводит к снижению у школьников уровня критического сознания и самосознания;

– в качестве противовеса воздействию стихийной музыкальной среды может быть принята педагогически организованная музыкальная среда с ее научно обоснованным содержанием, воспитывающим влиянием и выраженным развивающим воздействием на всех участников образовательного процесса.

Степень достижения цели, обозначенной в данном исследовании, – понимание того, какие риски несет стихийная музыкальная среда и на основе этого понимания первоначальное выстраивание плана работы с этим сложным и влиятельным явлением – может быть охарактеризована как первоначальное осмысление имеющейся проблемы и поиск путей её решения. Это обеспечивает новизну исследовательской работы, которая заключается в признании влиятельности, непредсказуемости и негативном воздействии в большинстве проявлений такого объективно существующего явления, как стихийная музыкальная среда, а также в самом факте обращения к возможностям «педагогически организованной музыкальной среды», системное формирование которой может обеспечить необходимый баланс и сокращение воздействий стихийной музыкальной среды, оказывающей в целом негативное воздействие на молодое поколение.

Перспектива дальнейших исследований видится в обращении исследовательской мысли к более глубокому изучению такого влиятельного и непредсказуемого явления, как стихийная музыкальная среда, создание и внедрение новых эффективных методов развития и укрепления педагогически организованной музыкальной среды как единственного действенного источника воздействия на негативные влияния стихийной музыкальной среды.

Библиографический список


1. Каратыгина М.И. Pax Sonoris как предмет современного музыкознания. *Pax Sonoris: история и современность (памяти М.А. Этингера)*. Москва, 2008; Выпуск 3: 38 – 44.
2. Курчан Н.Н. Музыкальная культура XX века. *Мировая художественная культура, XX век: кино, театр, музыка*. Санкт-Петербург: Питер, 2009.
3. Уколова Л.И. *Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва. 2008.
4. Давыдова М.А. Клиповость сознания как механизм формирования деструктивного индивидуализма. *Избранные материалы X Международного конгресса молодых ученых*. Нальчик, 2007: 32 – 37. Available at: http://mith.ru/caucas/pers25.htm
5. Васильева К. Опасное клиповое мышление. *Независимая газета.* 2007; 19 октября.


References


1. Karatygina M.I. Pax Sonoris kak predmet sovremennogo muzykoznaniya. *Pax Sonoris: istoriya i sovremennost' (pamyati M.A. `Etingera)*. Moskva, 2008; Vypusk 3: 38 – 44.
2. Kurchan N.N. Muzykal'naya kul'tura XX veka. *Mirovaya hudozhestvennaya kul'tura, XX vek: kino, teatr, muzyka*. Sankt-Peterburg: Piter, 2009.
3. Ukolova L.I. *Pedagogicheski organizovannaya muzykal'naya sreda kak sredstvo stanovleniya duhovnoj kul'tury rastuschego cheloveka*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva. 2008.
4. Davydova M.A. Klipovoct' soznaniya kak mehanizm formirovaniya destruktivnogo individualizma. *Izbrannye materialy X Mezhdunarodnogo kongressa molodyh uchenyh*. Nal'chik, 2007: 32 – 37. Available at: http://mith.ru/caucas/pers25.htm
5. Vasil'eva K. Opasnoe klipovoe myshlenie. *Nezavisimaya gazeta.* 2007; 19 oktyabrya.


*Статья поступила в редакцию 24.11.21*

УДК 37 (1174) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-182-185

***Kabkova E.P.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Music Institute of Culture and Arts, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: borisr@comtv.ru*

***Nikolaeva E.N.**, postgraduate, Department of Music Institute of Culture and Arts, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: ekaterina-solovushka@yandex.ru*

**ORGANIZATION AND CONTENT OF CONCERT AND COMPETITIVE ACTIVITIES OF SCHOOL CHOIR STUDENTS IN CONDITIONS OF MODERN SOCIO-CULTURAL CHALLENGES.** The article reveals features of the modern socio-cultural situation that has developed in the field of education and, especially, in the classroom of choral groups in the context of the convergence of basic and additional education. It is shown that the most important specificity of the process of teaching music is the direct, intent interaction of a teacher and students, which becomes problematic in the conditions of distance learning. The article describes a number of restrictions introduced in the context of a pandemic and some ways to overcome the negative consequences of such restrictions. Examples of the organization and content of classes from their own practice of working with the school choir are given, such form of work with students as "Open Lesson", participation in competitions and concerts are described, the role of the repertoire in working with the choir is noted, special importance is attached to works of folk music. Special attention is paid to the importance and productivity of referring to the artistic movement in the process of performing choral works.

*Key words:* **modern socio-cultural challenges, distance form of classes, organization and content of classes with choir, specifics of teaching music, intent interaction between teacher and students.**

***Е.П. Кабкова,*** *д-р пед. наук, проф., Департамент музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: borisr@comtv.ru*

***Е.Н. Николаева,*** *аспирант, Департамент музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: ekaterina-solovushka@yandex.ru*

# ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ КОНЦЕРТНОЙ И КОНКУРСНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАСТНИКОВ ШКОЛЬНЫХ ХОРОВЫХ КОЛЛЕКТИВОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ВЫЗОВОВ

В статье раскрывается специфика современной социокультурной ситуации, сложившейся в области образования, особенно на занятиях хоровых коллективов в условиях сближения основного и дополнительного образования. Показано, что важнейшей особенностью процесса обучения музыке является непосредственное, интентное взаимодействие педагога и учеников, которое становится проблематичным в условиях дистанционных форм занятий. В статье описан ряд ограничений, введенных в условиях пандемии, и некоторые способы преодоления негативных последствий таких ограничений. Приведены примеры организации и содержания занятий из собственной практики работы со школьным хоровым коллективом, описана такая форма работы с учащимися, как открытый урок, участие в конкурсах и концертах, отмечается роль репертуара в работе с хором, особенное значение придается произведениям народной музыки. Специальное внимание уделено важности и продуктивности обращения к художественному движению в процессе исполнения хоровых произведений.

*Ключевые слова:* **современные социокультурные вызовы, дистанционная форма занятий, организация и содержание занятий с хоровым коллективом, специфика обучения музыке, интентное взаимодействие педагога и учеников**.

На протяжении своей истории человечество постоянно сталкивается с различными социокультурными вызовами, которые и усложняют условия его существования, и, одновременно, становятся действенным катализатором поиска новых путей развития в процессе их преодоления. Современные исследователи определяют социокультурные вызовы как «социальные и культурные явления, создающие устойчивые напряжения в сфере образования в целом и в школе в частности… В социокультурных вызовах современной школе, в вызовах современному образованию имеет смысл выделить те, … которые возникли недавно, но в современной ситуации приобрели, приобретают существенное значение, и те, которые пока только зарождаются, но могут оказаться значимыми для образования в рамках обозримого будущего» [1]. По мнению исследователей, среди каналов влияния *культурных вызовов наиболее влиятельными и значимыми сегодня являются те из них, которые обеспечивают* «использование информационно-технических средств в организуемой деятельности педагогов и школьников» [1], а также в процессе их общения. Принимая во внимание сам характер движения информации, который определяет меру, интенсивность и эффективность ее воздействия, то, что «информация не просто передается, а формируется, уточняется, развивается», исследователи отмечают, что «общение – это не просто обмен или движение информации. Обмен информацией предусматривает взаимовлияние субъектов, предполагает психологическое воздействие на поведение партнера с целью его изменения» [2, с. 143].

В 2020–2021 годах мир столкнулся с новой формой социокультурных вызовов, оказавших серьезное влияние на область образования в целом, особенно на область музыкального образования. Это связано в первую очередь с тем, что важнейшей спецификой процесса обучения музыке является непосредственное, интентное взаимодействие педагога и учеников, так как знания и умения в области музыкального искусства передаются «из рук в руки», от педагога к его ученикам. Для сохранения и развития богатейших традиций музыкального образования необходимо, по словам профессора Л.И. Уколовой, обращаться к особенностям и содержанию педагогически организованной музыкальной среды: «интентному педагогическому включению, созданию атмосферы доверия, высокому «нравственному градусу», обращению к внутренним силам учащихся в процессе их погружения в атмосферу творческого созидания, широте интересов и всесторонней образованности педагога» [3, с. 13].

В сложившейся сегодня ситуации в области музыкального образования, когда продолжается переключение с непосредственного личного общения педагога и учеников на дистанционное, и в этих условиях интентное взаимодействие на уроке музыки становится все более и более проблематичным, особенно сложной видится проблема, связанная с новыми формами удаленных (дистанционных) занятий музыкой.

«Пандемия коронавируса не только поставила человечество перед новыми проблемами, но и вскрыла множество противоречий и нерешенных задач, которые, на первый взгляд, не представлялись первостепенными, но, накапливаясь и приобретая «критическую массу», под влиянием глобальной катастрофы (а именно так стоит уже характеризовать произошедшие события) проявились во всем своем драматическом обличье» [4, с. 290].

Цель исследования заключается в поиске необходимых для полноценных занятий в условиях удаленного общения форм и методов работы с участниками хоровых коллективов. В качестве первостепенных задач мы отмечаем следующие: выявление путей приспособления и методов, ставших результатом практической работы педагогов в новых условиях. В связи с эпидемиологической ситуацией в стране в 2020–2021 годах был введен ряд ограничений по проведению занятий в учебных и культурно-досуговых учреждениях. Постараемся показать, каким образом происходил процесс приспособления к новым условиям занятий и со стороны учителя, и со стороны школьников, какими стали результаты данного процесса.

Здесь важно помнить, что продолжающийся процесс сближения общего и дополнительного образования, отражающийся в школьном образовании в виде растущего внимания к внеурочным занятиям, существенно помогает в организации и проведении хоровых занятий, расширяя их временные рамки. При этом возрастают требования к самой организации таких занятий и к привлечению продуктивных и интересных для школьников методов.

Необходимо специально остановиться на введении количественных ограничений. В классе могли одновременно находиться только 12 человек, поэтому весь состав хора необходимо было разделить на группы. 12 человек – это то минимальное количество участников, которое позволяет данной группе называться хором. В подростковом коллективе, где уже есть некоторая база, обеспечивающая усложнение осваиваемого музыкального материала, произведения исполняются уже на 3 и даже на 4 голоса. Данное количество участников хора позволяет обеспечить наличие необходимых партий и способствует большей уверенности школьников, чувствующих поддержку коллег. С другой стороны, это довольно небольшое количество участников каждой партии позволяет хормейстеру легко услышать и проверить каждого за отведенное время занятий. Воспитанники с помощью родителей самостоятельно разделили хоровой коллектив на две группы по 12 человек: одна группа занималась в утреннюю (первую) смену, а другая – во вторую. Это не противоречило приказу Роспотребнадзора и, кроме того, оказало содействие развитию всего коллектива в целом. Помимо этого, большую роль в активизации занятий сыграл и тот факт, что в занятиях вначале образовался большой перерыв (почти 5 месяцев), и ученики заметно соскучились по хоровым занятиям. На вопрос, что они хотели бы исполнить, они ответили, что хотят петь все, лишь бы петь «вживую». Это подтверждает необходимость очных занятий, во время которых происходит глубокое, эмоционально насыщенное взаимодействие учителя и учеников, а также потребность в таких занятиях самих школьников.

Большинство конкурсов и концертов были отменены или проходили в режиме онлайн. Естественно, что и директор учреждения, и руководители музыкальных коллективов стремятся показать только лучшие, несколько раз выверенные номера, и, таким образом, для формирования онлайн-концерта в большинстве случаев действует следующий алгоритм действий: вначале осуществляется аудиозапись, на которой воспитанник исполняет произведение, а затем уже на готовую аудиодорожку записывают видеоряд. То же самое происходит и в случае, когда выступать должен ансамбль. Ребятам не приходится самим контролировать строй и держать интонацию, ведь за них это сделает звукооператор, который услышит фальшь и попросит спеть снова или, что еще хуже, самостоятельно «подтянет» интонацию с помощью технических средств. Очевидно, что такого рода концерты нельзя назвать частью полноценного учебного процесса.

Научная новизна заключается в применении уже известной формы работы с детским хоровым коллективом (открытый урок) в новых сложных условиях. К сожалению, участвовать в массовых мероприятиях или конкурсах очно практически не представлялось возможным, в связи с чем было принято решение провести открытый урок, где каждый участник коллектива сможет представить вокальный номер сольно. Открытый урок был посвящен творчеству П.И. Чайковского и включал презентацию, познакомившую слушателей-зрителей с основными этапами жизни и творчества великого русского композитора и его современников. В открытом уроке приняли участие дети от 6 до 12 лет, они исполнили русские народные песни в обработке П.И. Чайковского, романсы Ц. Кюи, А. Аренского, А. Гурилева,

П. Булахова и, конечно, музыку самого П.И. Чайковского, а в начале открытого урока в исполнении руководителя данного коллектива прозвучали романсы «Скажи, о чем в тени ветвей» и «Серенада».

Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что такого плана урок оказался очень продуктивным, каждый из воспитанников, несмотря на то, что в зале не было родителей и зрителей, испытывал волнение во время выступления, что, несомненно, является хорошим опытом в отличие от обычной аудиозаписи. Все участники концерта смогли не только узнать для себя новую информацию, но и закрепить подготовленный материал, который впоследствии был привлечен для участия в Международном конкурсе «Солнечный павлин».

Этот конкурс уже в пятый раз проходит в городе Серпухов (Московская область) и зарекомендовал себя как содержательное, высокопрофессиональное событие. Его номинации – «Инструментальное искусство», «Вокальное искусство», «Художественное слово» (литературно-чтецкий конкурс). В жюри конкурса – известные артисты, писатели, преподаватели из России и ряда стран дальнего и ближнего зарубежья.

Наши ученики в своей возрастной категории были отмечены дипломами и званиями лауреатов: Вероника Фильчагина – лауреат 1 премии, Елизавета Селиванова – лауреат 2 премии, Камилла Круглова – лауреат 3 премии, Манвел Тамасян – диплом 1 степени, Мария Матина – диплом 2 степени.

Кроме того, наш хоровой коллектив успешно выступил и на Международном конкурсе «Роза ветров», открывающем сейчас свой 28 сезон, где завоевал 1 место в номинации «Духовное пение».

Никакие сложности и социокультурные вызовы не отменяют календарные праздники, участие в которых всегда было существенной частью деятельности различных коллективов школьников. Каждый год участники хора и солисты готовят песни, посвященные тематике этих праздников (День матери, Новый год, День защитника Отечества, Международный женский день, День Победы).

Для успешного выступления важнейшей составляющей является правильно подобранный репертуар. Главные критерии здесь, во-первых – такое содержание произведений, которое способствует воспитанию духовно-нравственных качеств учеников и их эстетического вкуса, а во-вторых, интерес самих исполнителей к исполняемым произведениям. Приведем пример выступления хора на новогоднем концерте, где были представлены три контрастных произведения – «Ночь тиха» (Ф. Грубер на слова И. Моора), рождественская колядка «Щедрик» в обработке Н.Д. Леонтовича и песня «Снег» (М. Славкин на слова Э. Фарджена).

Для достижения максимальной выразительности исполнения произведения Ф. Грубера, кроме решения довольно сложных интонационных задач, сочетания пения a cappella с пением в сопровождении фортепиано, была проведена большая работа по организации сценического пространства и динамики данного концертного номера – это световые эффекты – от мерцающего света свечи до ярких софитов, актерские задачи по сценодвижению.

Известная и популярная у публики украинская народная песня «Щедрик» – четырехголосное произведение, насыщенное разнообразными штрихами и нюансами, потребовала при её изучении значительных усилий и педагога, и учеников. Выступление в новогоднем концерте стало подготовкой к участию в Международном конкурсе «Роза ветров», где хор завоевал 1 место.

Песня «Снег» не отличается какими-то особыми интонационными и гармоническими сложностями: куплет исполняется в один голос, а хоровые аккорды появляются только в припеве. Но здесь важно общее настроение, выразительный аккомпанемент, на фоне которого на сцене происходит настоящая игра в снежки. Для учеников это было ново и очень интересно, так как до этого движение на сцене во время выступления хора ограничивалось покачиванием вправо-влево, поворотами и движением рук.

Выразительное движение во время исполнения хоровых произведений настолько захватило учеников, что для его организации в проекте, основанном на музыке The Beatles «Please Mr. Postman», «Can't buy me love», «Drive my car», «Back in USSR», был приглашен хореограф. Весь хоровой коллектив бесконечно благодарен также актерам театра «Вечерний звон» Константину Пономареву и Петру Якубовскому, которые исполнили роли Пола Маккартни и Джона Леннона. Благодаря их фантазии, актерской заразительности и юмору все исполнители чувствовали себя на сцене легко и свободно, а ведь сама конструкция номеров была довольно сложной: исполнение песен, театрализованные реплики Леннона и Маккартни со сценками из творческой жизни группы (так, была представлена сцена знаменитой встречи Битлз на приеме у королевы Елизаветы II и принцессы Маргарет), сопровождающимися сменой мизансцен. Все это происходило на фоне информационной видеопрезентации и потребовало значительной режиссерской и репетиционной работы.

В работе хора, ансамбля и солистов независимо от условий деятельности конкретного школьного коллектива всегда значительное место в репертуаре занимает народная музыка. Народная песня – это своего рода летопись, которая отражает историю жизни людей с древних времен, в ней мы можем узнать обычаи, культуру, музыкальный колорит разных народов мира. Большое значение для работы со школьными хоровыми коллективами имеет тот факт, что народная музыка всегда сочетается с выразительными движениями исполнителей. Так, выдающийся педагог-вокалист, Заслуженный артист России Сергей Михайлович Казначеев неоднократно в своих работах отмечал значимость народной песни в современном вокальном обучении, подчеркивая необходимость развития навыков актерского мастерства [5].

Каждой народной песне характерны определенные интонации, ритмы, интервалы. Например, в русской народной песне чаще всего встречаются сексты, терции и постепенное движение мелодии. Мелодии сразу ложатся на слух и способствуют пению в ансамбле с различными подголосками. Воспитанники класса подготовили концерт, в котором прозвучали зарубежные и русские народные песни, где целью мероприятия являлась популяризация народной музыки. На концерте русская народная песня «Ах, ты, ноченька» прозвучала в дуэте Елизаветы Балыко и Ольги Никулиной. Песня исполняется в медленном темпе, отличается особой протяжностью мелодии, что помогает развитию дыхания и уверенному звучанию. Сложностью этого произведения являются скачки на октаву и септиму, при исполнении которых необходимо добиться ровного звучания без динамических провалов, а также нисходящее движение с элементами секвенции, при изучении которого нужно акцентировать сильную долю для отработки чистой интонации.

На концерте была исполнена также литовская народная песня «Неман, мой Неман» в обработке М. Петраускаса (русский текст Э. Александровой). Для удобства исполнения мы транспонировали мелодию на полтона ниже оригинала, что позволило на протяжении всей песни сохранять высокую позицию. Для того чтобы исполнитель мог отдохнуть, инструментальное вступление было повторено и перед вторым куплетом.

Для того чтобы начинающие певцы могли плавно вести звук на одном дыхании, в репертуар концерта была также включена словацкая народная песня «Спи, моя милая» в обработке В. Неедлы (русский текст С. Болотина и Т. Сикорской). Лирический характер песни, удобное построение мелодии, а также ее плавное нисходящее движение способствовало сохранению высокой позиции при исполнении, красивому ровному звучанию.

Наиболее общие выводы исследования:

– сложные, волнующие события последнего времени, отразившиеся на жизни всех людей, оказавшие влияние на организацию и содержание занятий музыкой с учащимися образовательных учреждений, существенно осложнили работу педагога-музыканта;

– очевидной стала необходимость поиска новых направлений и методов работы с учащимися в условиях современных вызовов;

– объективный процесс сближения общего и дополнительного образования, перестройка в организации и содержании занятий дают возможность руководителям хоровых коллективов добиваться успехов в работе с детьми, несмотря на сложности, возникающие в процессе реализации дистанционных форм обучения;

– данные возможности заключаются в следующем: применение уже известных методов работы в новых условиях; подготовка и участие в концертной и конкурсной деятельности, несмотря на сложные условия их дистанционного проведения; обязательное включение в репертуар народной музыки как неисчерпаемого источника духовной силы, необходимой сегодня каждому для преодоления возникающих во всех областях жизни сложностей и проблем.

Новизна исследования состоит в последовательном включении в работу уже известных на сегодня методов работы с хором, но с обязательной адаптацией их к возникающим новым условиям. Теоретическая значимость раскрывается в процессе наблюдения, исследования и объяснения новых шагов, предпринимаемых в музыкально-хоровой работе со школьниками, в описании самого алгоритма использования известных, но исследуемых в новых условиях методов работы. Практическая значимость состоит в том, что показаны уже имеющиеся на сегодняшний день результаты работы, проведенной с детским хоровым коллективом в условиях новых социокультурных вызовов.

В качестве перспективы дальнейших исследований в данном направлении предлагаем не только применение уже известных сегодня методов работы с хором, но и разработку новых, отвечающих возникающим проблемам методов и технологий, которые позволят продолжать развивающую музыкально-эстетическую работу с многочисленными участниками хоровых коллективов – как в условиях основного, так и дополнительного образования.

Библиографический список

1. Поляков С.Д. Социокультурные вызовы современной школе: опыт феноменологического анализа. *Непрерывное образование: XXI век*. 2017; Выпуск 2 (18). Available at: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=3484
2. Кабкова Е.П. Педагогическая самопрезентация как необходимая составляющая компетенции педагога искусства. *Музыкальное искусство и педагогика на современном этапе развития:* материалы научно-практической конференции. Москва: Департамент образования, ГАОУ ВО МГПУ, 2011: 139 – 148.
3. Уколова Л.И. *Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2008.

4. Ань Ж., Ли Ш. Проблемы профессиональной подготовки иностранных (китайских) студентов музыкально-педагогических вузов в условиях вызовов 2020 года. *Юсовские чтения. Социокультурный портрет современного ребенка: российский и зарубежный опыт:* сборник научных статей по материалам XX Международной научно-практической конференции. Москва: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2020.
5. Казначеев С.М., Ван Д. Развитие навыков актерского мастерства в современном вокальном обучении. *Искусство и образование*. 2020; № 2: 114 – 121.

References

1. Polyakov S.D. Sociokul'turnye vyzovy sovremennoj shkole: opyt fenomenologicheskogo analiza. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2017; Vypusk 2 (18). Available at: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=3484
2. Kabkova E.P. Pedagogicheskaya samoprezentaciya kak neobhodimaya sostavlyayuschaya kompetencii pedagoga iskusstva. *Muzykal'noe iskusstvo i pedagogika na sovremennom `etape razvitiya:* materialy nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Departament obrazovaniya, GAOU VO MGPU, 2011: 139 – 148.
3. Ukolova L.I. *Pedagogicheski organizovannaya muzykal'naya sreda kak sredstvo stanovleniya duhovnoj kul'tury rastuschego cheloveka*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2008.
4. An' Zh., Li Sh. Problemy professional'noj podgotovki inostrannyh (kitajskih) studentov muzykal'no-pedagogicheskih vuzov v usloviyah vyzovov 2020 goda. *Yusovskie chteniya. Sociokul'turnyj portret sovremennogo rebenka: rossijskij i zarubezhnyj opyt:* sbornik nauchnyh statej po materialam XX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: FGBNU «IHOiK RAO», 2020.
5. Kaznacheev S.M., Van D. Razvitie navykov akterskogo masterstva v sovremennom vokal'nom obuchenii. Iskusstvo i obrazovanie. 2020; № 2: 114 121.

*Статья поступила в редакцию 04.10.21*

УДК 37.018+398+78 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-185-187

***Kaminskaya E.A.,*** *Doctor of Sciences (Cultural Studies), Cand. of Sciences (Pedagogy), Vice-Rector for Educational and Methodical Management, Professor, Institute of Modern Art, Member of the Imperial Russian Musical Society, member of the Russian Musical Union, member of the international club "Muzikantoff", member of the Russian national section of the International Society for Music Education at UNESCO (Moscow, Russia), E-mail: kaminskayae@mail.ru*

**CREATIVE REFRACTION OF TRADITIONS IN THE PROCESS OF STUDYING AND MASTERING MUSICAL FOLKLORE.** In the article, the author explores the need to change the approach in teaching and mastering folklore from memorizing samples and reproducing them to creative reinterpretation of tradition. It is proved, based on the works of folklorists, the possibility of considering folklore as a set of textual variants in which the basis (formula) is preserved, but individual elements of poetic and musical texts are modified. The author notes that the formation of students' attitudes to the creative refraction of traditions is an important task of a teacher for the study and development of folklore. The variable approach to the subject of interpretation of folklore does not contradict the essence of this art, but on the contrary, constitutes the tradition of the existence of the phenomenon. The use of such a (variation-improvisational) pedagogical principle in the development of musical folklore makes it possible to activate the creative potential of students, to direct the process of developing their creative abilities in a positive direction.

*Key words:* **tradition, folklore tradition, musical folklore, variation, schematics.**

***Е.А. Каминская,*** *д-р культурологии, канд. пед. наук, проректор по учебно-методической работе, проф., Институт современного искусства, г. Москва, E-mail: kaminskayae@mail.ru*

# ТВОРЧЕСКОЕ ПРЕЛОМЛЕНИЕ ТРАДИЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ И ОСВОЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА

В статье автор исследует необходимость изменения подхода в обучении и освоении фольклора с заучивания образцов и их воспроизведения к творческой реинтерпретации традиции. С опорой на работы фольклористов доказывается возможность рассмотрения фольклора как совокупности текстовых вариантов, в которых сохраняется основа (формула), но видоизменяются отдельные элементы поэтического и музыкального текстов. Автор отмечает, что формирование у обучающихся установки на творческое преломление традиций является важной задачей педагога по изучению и освоению фольклора. Вариативный подход к предмету интерпретации фольклора не противоречит сути этого искусства, а наоборот, составляет традицию бытования феномена. Применение подобного (вариационно-импровизационного) педагогического принципа в освоении музыкального фольклора позволяет активизировать творческий потенциал обучающихся, направить в позитивное русло процесс развития их творческих способностей.

*Ключевые слова:* **традиция, фольклорная традиция, музыкальный фольклор, вариантность, формульность.**

Фольклор является неисчерпаемым источником для научных исследований и творческой деятельности в силу множества обстоятельств. Прежде всего – это долгий исторический путь развития самого явления. Возникнув в глубокой древности, фольклор до настоящего времени сохраняет свое действенное присутствие в культуре. Конечно же, в разные исторические периоды фольклор занимал неодинаковое положение: от преобладания в культуре до нахождения на ее периферии. Однако это не умаляет сам факт его существования, развития и способности к видоизменению под влиянием обстоятельств. В процессе развития фольклор трансформировался в обширную область – фольклорную культуру, которая занимает существенное положение в современности. В силу столь долгого существования фольклор представлен множеством видов, подвидов, жанров, поджанров, произведений, находящихся в сложных взаимоотношениях друг с другом. Это порождает большое количество научных исследований, споров, дискуссий о понимании фольклора, его структуре, классификации, определении жанров, методов исследования и т.д. И каждый новый виток развития фольклора будет только их продуцировать. Помимо этого, долгий путь существования фольклора демонстрирует уникальную гибкость и адаптацию к меняющимся социокультурным обстоятельствам. Это служит ориентиром в практическом продолжении традиции, позволяя актуализировать те или иные его формы в соответствии с актуальными культурными практиками. В деятельности профессиональных музыкантов (как и других представителей художественной культуры) обращение к фольклору связано с поиском тем, образов, поэтической и музыкальной стилистики для собственного творчества. Каждый находит в фольклоре то, что наиболее ему близко и может быть качественно преломлено в рамках авторского произведения. Этим обусловлена актуальность обращения к фольклору на протяжении долгого времени со стороны деятелей художественной культуры. Одновременно с этим фольклор, будучи одним из глубинных оснований культуры, служит неким стержнем, вокруг которого выстраивается национальная идентичность. Следовательно, для каждого народа, этноса, нации в целом важно сохранение, воссоздание, регулярное обращение к фольклору как источнику ценностей, художественных образов, символов, которые распознаются всеми представителями этого народа, этноса как общие и значимые. В силу этого обращение к фольклору всегда будет актуальным.

В то же время следует констатировать тот факт, что постепенно живая передача фольклора в свойственных ему аутентичных видах утрачивается. Так, всё меньше мам поют своим детям колыбельные, предпочитая включать аудиозаписи; почти забыты пестушки (жанр, направленный на физическое развитие ребенка); молодежь не выходит в хороводы с целью выбора жениха и невесты и т.д. Это естественный исторический процесс, приводящий к изменению форм передачи опыта. На первый план в этом процессе выходит обучение, т.е. институционально организованная целенаправленная передача знаний, умений, навыков, ценностей и пр. В связи с сужением прежних форм преемственности и необходимостью сохранения фольклора возникла ситуация, когда важно выработать методически выверенные способы изучения фольклора, его освоения, воссоздания, воспроизведения и актуализации.

Таким образом, наблюдаются **противоречия** между значимостью актуального существования фольклора и его активным использованием в научной, творческой и педагогической сферах деятельности, с одной стороны, и недостаточной теоретико-методологической разработанностью проблем его грамотного изучения, освоения и актуализации, с другой; а также между потенциальными возможностями фольклора в различных сферах жизнедеятельности человека и общества и недостаточной реализацией этого потенциала в педагогических и иных социокультурных практиках.

Теоретико-методологическую базу работы составили труды, рассматривающие сущностные черты фольклора (Ф.И. Буслаев, А.Н. Веселовский, В.Е. Гусев, А.И. Лазарев, В.Я. Пропп, Б.Н. Путилов, Ю.М. Соколов, К.В. Чистов, В.И. Чичеров и мн. др.), фольклорную культуру (В.П. Аникин, А.С. Каргин, А.В. Костина, А.И. Лазарев, Н.Г. Михайлова, С.Ю. Неклюдов, Б.Н. Путилов, Н.И. Толстой и др.), использование фольклорных произведений в педагогической деятельности (В.А. Бакаев, В.В. Головин, А.Ф. Некрылова, К.Д. Ушинский и др.).

В рамках этих исследований задается определенный ракурс рассмотрения самого фольклора, динамики его развития, структуры и потенциала, который может быть использован и частично реализуется в качестве примера текстов при изучении русского языка и литературы, окружающего мира, истории, мировой художественной культуры и музыкального искусства как ее части. Однако необходимо отметить, что содержательный потенциал фольклора не может быть сведен к функции иллюстративного материала при изучении той или иной темы. Такой подход обедняет и сам фольклор, и представления детей и молодежи о нем. А последнее чревато уже не просто нарушением преемственности, но и оскудением культурно-исторической памяти, одним из носителей которой выступает традиционный фольклор. Культурно-историческая память и традиции находятся в сложном диалектическом единстве. Традиция, несомненно, включена в культурно-историческую память, выступая механизмом ее формирования и наполнения; память аккумулирует и сохраняет традиции. В то же время сама традиция позволяет в силу актуальных потребностей извлекать из культурно-исторической памяти необходимые элементы, действенно претворяя их в современности. Поэтому сознательное, грамотное, творческое использование традиции может выступить одним из факторов актуализации самого фольклора.

Произведение фольклора можно рассматривать как некий образец для других фольклорных текстов. При этом такой «матричный» образец не представляет жестко заданную традицией установку. Скорее, стоит говорить о своеобразной рамочности самой традиции, в пределах которой допускаются варианты. Совокупность вариантов, реализующих один и тот же инвариант, и составляют корпус традиционных фольклорных произведений. Таким образом, фольклорное произведение существует в рамках определенной «схемы» (формулы), заданной традицией, но позволяющей эту традицию творчески преобразовывать, наполнять новыми образами, музыкальными выразительными средствами и т.д. Фольклорная «формула принципиально «незакончена», открыта <…> Она – импульс возможностей... <…> Формула такова потому, что она – органическая клетка живой традиции. Пока традиция жива, формула <…> не „готовый продукт“, а „деятельность“» [1, с. 53]. Это раздвигает рамки традиции, делая ее разнообразной и динамичной, но не выходит за ее пределы. Использование возможности варьирования традиции позволяет самому фольклору органично включаться в актуальные культурные практики.

Поясним эту мысль на конкретных примерах. Проще всего это делать на материалах устно-поэтического творчества, с одной стороны, в силу их большей распространенности, с другой – доступности для понимания. Всем известна одна из формул сказочного зачина «жили-были…». Только ее появление, как правило, указывает на то, что будет повествование в жанре сказки. А вот персонажи могут варьироваться: «старик со старухой», «дед и баба», «два брата: бедный и богатый» и т.п. Эта вариантность задана определенными обстоятельствами дальнейшего повествования, позволяя вместе с тем бесконечно варьировать отдельные выразительные детали, сюжетные повороты, наконец, саму лексику конкретного акта повествования. Или вариации сказочной формулы предмета, который помогает главному герою добраться до нужного места: стрела, клубок, яблоко и др. Появление того или иного предмета может быть обусловлено как локальной традицией, так и импровизацией исполнителя, но никоим образом не нарушает основной сюжетно-действенной структуры произведения, не разрушает саму смысловую основу традиционной формы, например, ее морально-этические посылы, жанровые особенности. Следовательно, именно подобная творческая вариативность традиций обеспечивает жизнеспособность фольклора и должна лечь в основу его освоения.

К сожалению, именно это обстоятельство зачастую упускается педагогами, которые преподносят произведения фольклора как «готовый текст», т.е. применяют по отношению к нему те же самые методы изучения и освоения, что и для произведений профессиональной художественной культуры. А это в корне неверно. Авторское произведение – это раз и навсегда заданный текст, интерпретация которого возможна лишь в определенных границах. Например, для литературного произведения – это расстановка смысловых акцентов без изменения текста произведения. Для музыкального произведения – в силу невозможности максимально точного обозначения композиторской мысли в рамках нотного письма – это объективная (в зависимости от инструмента) и субъективная (в зависимости от исполнителя) градация динамики и темпа (например, динамическая амплитуда струнных смычковых составляет около 40 дБ, струнных щипковых около 20 дБ и т. д. [2]). В фольклорном произведении вполне допускается, более того, неизбежна трансформация самого текста, но только в обозначенных выше рамках традиции. Например, возможно изменение имен персонажей в песне или их метафорическая замена, конструкций, не несущих основную смысловую нагрузку, внеобрядовых элементов в поэтическом тексте; вариации музыкальных интонаций, темпов.

Покажем это на примере свадебной песни «Верея моя, вереюшка»

ВЕРЕЯ МОЯ, ВЕРЕЮШКА (Оренбургская область)
Верея моя вереюшка, верея моя точе..э-эх,
Верея моя точеная, точеная спозлоченая
ой и ляли-ли, ой ляли ляли ля
Точеная спозлоче..э-эх!
Точеная, спозлоченая, все верей раскачилися!
Ой и ляли-ли, да ляли-ляли ля
Все вереи раскача..э-эх!
Все вереи раскачалися, а ворота растворялися
Ой и ляли ли, да ляли ляли ля
А ворота растворя..э-эх!
А ворота растворялися, а бояре на двор зъехали
А бояре на двор зъехали, богатые на крыльцо взошли
А Марьюшка испугалося
Вон их горенки бросалося
Вон из горенки в горенку
К красным девкам на высок теремок
Уж вы девушки, подруженьки мои
Вы придите, соблюдите вы меня
Приехали разорители мои
Разорили мово батюшку
Прослезили родну матушку [3].

ВЕРЕЯ МОЯ, ВЕРЕЮШКА (Дон)
Ой, веряя, мая вереюшка
Верея мая тачёная
Охэ веряя мая тачёная
Тачёная-позлачёная
Расшаталася вереюшка
Растварялися варотушки.
Да не сами растварялися.
Растваряла их и Янюшка.
Растваряла – тарапилася,
За девушек харанилася.
Схараните мене девушки
А то едуть разарители
Разаритель-пагубители.
Пагубили маю голаву,
На чужую дальню сторану [4].

Сравнение этих двух текстов показывает, что возможны разные имена главных героинь (Марья, Яна), концовки (дополняется во 2 тексте), небольшие трансформации сюжетного действа (в песне Оренбургской области «убежала к девушкам в высокий терем», в песне Дона – «спряталась за девушек»). Но при этом и ту, и другую песню читатели и слушатели воспринимают как традиционную. Происходит это потому, что сохранены традиционные образы-символы (верея – символ перехода в данном случае из одной категории (незамужних девушек) в другую (невеста, в дальнейшем замужняя женщина); бояре – сваты; разорители – забирают девушку из семьи).

Следовательно, при изучении и освоении фольклора не столько значимо выучивание и буквальное воспроизведение текстов, сколько вычленение в них традиционных формул, их изучение и творческое воспроизведение. Конечно же, такое освоение фольклора должно базироваться и на умении самого педагога работать с фольклорными текстами, и на готовности обучающихся к такому освоению фольклора. Готовность личности к той или иной деятельности в психолого-педагогических исследованиях определяется специфично (в соответствии с природой фольклора) формируемой установкой. Создание правильной установки – важный элемент деятельности педагога. Такая установка должна вырабатываться на базе знаний, ценностей, идеалов личности; ее потребностей, интересов и мотивов. Такое понимание позволит сформировать у обучающегося готовность к творческой переработке музыкальной фольклорной традиции. Так, О.А. Блок подчеркивал мысль о том, что формирование интересов, потребностей, вкусов, ценностных ориентиров позволяет обучающимся музыкантам находить все новые и новые варианты интерпретации произведений без ущерба их идейно-художественного содержания [5].

Педагогу, взявшемуся за столь сложное дело, необходимо точно знать алгоритм создания (воссоздания) фольклорных произведений, включая теоретическое и практическое изучение формул (словесных и музыкальных), выявление элементов, которые могут быть подвержены творческой переработке без разрушения содержательных аспектов традиции, собственно практических приемов создания – воссоздания в процессе исполнения музыкального фольклорного произведения. Поскольку в результате такого действия возникает каждый раз условно «новое» произведение, но в рамках возможного спектра вариантов, то мы считаем, что по отношению к музыкальному фольклору правильно говорить о диалектическом единстве воссоздания (т.е. воспроизведения авантекста) и создания такого произведения (появления нового варианта фольклорного текста). На основе изученных и освоенных образцов музыкального фольклора, формул, в них представленных, происходит трансляция и творческое развитие традиции,

ее реинтерпретация (понимаемая как «непрерывный процесс переосмысления традиции через ее одновременное восстановление и отражающее преломление» [6]), то есть ее актуализация в современных культурных практиках при сохранении русской песенной традиции.

Перспективу дальнейших исследований по избранной проблематике могут составить работы, посвященные изучению импровизационной природы музыкального фольклора, детерминантной основы его сценического действа.

Библиографический список

1. Мальцев Г.И. *Традиционные формулы русской необрядовой лирики (Исследование по эстетике устно-поэтического канона)*. Ленинград: Наука, Ленинградское отделение, 1989.
2. *Акустика инструментов.* Available at: https://corpuscul.net/teoriya-zvuka-2/akusticheskie-xarakteristiki-orkestra/
3. *Гуру Песен с. Нижняя Павловка Оренбургского р-на. Верея моя, вереюшка (свадебная)*. Available at: https://pesni.guru
4. *Тексты песен*. Available at: http://teksti-pesenok.ru/5/Don-kazaki/tekst-pesni-Vereya-moya-vereyushka
5. Блок О.А. Педагогический потенциал музыкального искусства. *Вестник МГУКИ*. 2016; № 1 (69): 227 – 232.
6. Волкова П.С. Реинтерпретация в свете философии искусства: к постановке проблемы. *Философские науки*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/reinterpretatsiya-v-svete-filosofii-iskusstva-k-postanovke-problemy/viewer

References

1. Mal'cev G.I. *Tradicionnye formuly russkoj neobryadovoj liriki (Issledovanie po `estetike ustno-po`eticheskogo kanona)*. Leningrad: Nauka, Leningradskoe otdelenie, 1989.
2. *Akustika instrumentov.* Available at: https://corpuscul.net/teoriya-zvuka-2/akusticheskie-xarakteristiki-orkestra/
3. *Guru Pesen s. Nizhnyaya Pavlovka Orenburgskogo r-na. Vereya moya, vereyushka (svadebnaya)*. Available at: https://pesni.guru/
4. *Teksty pesen*. Available at: http://teksti-pesenok.ru/5/Don-kazaki/tekst-pesni-Vereya-moya-vereyushka
5. Blok O.A. Pedagogicheskij potencial muzykal'nogo iskusstva. *Vestnik MGUKI*. 2016; № 1 (69): 227 – 232.
6. Volkova P.S. Reinterpretaciya v svete filosofii iskusstva: k postanovke problemy. *Filosofskie nauki*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/reinterpretatsiya-v-svete-filosofii-iskusstva-k-postanovke-problemy/viewer

*Статья поступила в редакцию 19.11.21*

УДК 787 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-187-190

***Kaminskaya E.A.,*** *Doctor of Sciences (Cultural Studies), Cand. of Sciences (Pedagogy), Vice-Rector for Educational and Methodical Management, Professor, Institute of Modern Art, Member of the Imperial Russian Musical Society, member of the Russian Musical Union, member of the international club "Muzikantoff", member of the Russian national section of the International Society for Music Education at UNESCO (Moscow, Russia), E-mail: kaminskayae@mail.ru*

***Dedov S.V.,*** *postgraduate, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: sergdedov22@yandex.ru*

**PLAYING MUSIC IN A MIXED ENSEMBLE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.** The article reveals a problem of organizing work with a mixed ensemble in the guitar class of a children's music school. Positive influence of playing music in a mixed ensemble on the development of students' musical abilities is revealed. The specificity of the interaction of the guitar with various instruments is analyzed. Certain methodological techniques of working with mixed ensembles are proposed, which can be applied in the practice of teachers of a children's music school. The presented material allows to conclude that the introduction of classes with a mixed ensemble in the guitar class enriches the learning process, stimulates interest in classes, expands the repertoire framework, and contributes to the development of communication skills and musical abilities of students. Participation in the ensemble allows not only to improve the technique of using the instrument, but also to develop psychological skills of participation in collective musical creativity.

*Key words:* **ensemble, guitar ensemble, mixed ensemble, musical abilities of children, communication and psychological skills.**

***Е.А. Каминская,*** *д-р культурологии, канд. пед. наук, проректор по учебно-методической работе, проф., Институт современного искусства, г. Москва, E-mail: kaminskayae@mail.ru*

***С.В. Дедов,*** *аспирант, Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: sergdedov22@yandex.ru*

# МУЗИЦИРОВАНИЕ В СМЕШАННОМ АНСАМБЛЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье раскрывается проблема организации работы со смешанным ансамблем в классе гитары детской музыкальной школы/детской школы искусств. Аргументируется положительное влияние музицирования в смешанном ансамбле на развитие музыкальных способностей учащихся. Анализируется специфика взаимодействия гитары с различными инструментами. Предлагаются определенные методические приемы работы со смешанными ансамблями, которые могут применяться в практике преподавателей детской музыкальной школы/детской школы искусств. Представленный материал позволяет сделать вывод, что внедрение занятий со смешанным ансамблем в классе гитары обогащает процесс обучения, стимулирует интерес к занятиям, расширяет репертуарные рамки, способствует развитию коммуникативных навыков и музыкальных способностей учащихся. Участие в ансамбле позволяет не только совершенствовать технические приемы владения инструментом, по и вырабатывать психологические навыки соучастия в коллективном музыкальном творчестве.

*Ключевые слова:* **ансамбль, гитарный ансамбль, смешанный ансамбль, музыкальные способности детей, коммуникативно-психологические навыки.**

Первые десятилетия третьего тысячелетия характеризуются интенсивными процессами в различных областях жизнедеятельности социума, в том числе в сфере музыкального образования. Начальное предпрофессиональное музыкальное образование, утвердившееся в XXI веке в РФ, обусловило существенную роль детских музыкальных школ и детских школ искусств в формировании и развитии, с одной стороны, культурного пространства социума (на уровне района, города, иногда даже всей страны), с другой, талантов самого ребенка, его самореализации в сфере музыкальной культуры.

При обучении в музыкальной школе ребенок (или его родители) выбирает ту область культурно-творческой деятельности, которая в дальнейшем может стать его профессиональной деятельностью. Как следует из статистических данных, в учреждениях дополнительного музыкального образования (детских музыкальных школах, детских школах искусств) одним из самых популярных инструментов является гитара. При этом стоит отметить, что повышенный интерес к гитарному исполнительству относится не только к детскому музыкальному образованию. Во многих музыкальных школах предусматривается обучение взрослых людей на внебюджетном отделении, при этом количество желающих обучиться или усовершенствовать навыки игры на гитаре с каждым годом растет. Именно поэтому интерес к гитарному образованию входит в число актуальных вопросов современной научной музыкально-педагогической мысли и практики.

Несмотря на то, что данный инструмент имеет весьма давнюю и богатую историю, в системе музыкального образования в нашей стране он закрепился сравнительно недавно (в 60-е годы XX века). На сегодняшний момент до сих пор нет единой школы и методики преподавания классической гитары, что обусловлено, в том числе, самой спецификой музыкального образования: индивидуальным подходом к обучению. Сегодня существует ряд образовательных пособий, например, таких авторов, как П.С. Агафошин, А.М. Иванов-Крамской, М. Каркасси, Н.Г. Кирьянов и др., но в современных реалиях в силу усовершенствования техники игры, обновления репертуара многие из них требуют грамотной трансформации. Именно поэтому особое внимание в рамках современного музыкаль-

ного образования занимают вопросы совершенствования методики обучения игре на классической гитаре, в том числе в сфере ансамблевого музицирования.

В учебные планы детских музыкальных школ по общеразвивающим и предпрофессиональным программам в области инструментального исполнительства (народные инструменты – гитара) включены не только индивидуальные занятия по специальности, но и уроки по ансамблю или занятия по музицированию (в т.ч. ансамблю). При этом методической литературы, касающейся обучения игре в ансамбле, до сих пор практически нет, что является явной педагогической проблемой, требующей скорейшего решения. Методические разработки в этой сфере, как правило, ограничиваются хрестоматиями и репертуарными сборниками для гитарных ансамблей, иногда с пояснением принципа их составления, обоснованием выбора репертуара и техническими задачами (А.Ф. Гитман, О.В. Зубченко, Н.А. Иванова-Крамская, О.Ю. Малков и др.), что не решает острой проблемы создания школ ансамблевого исполнительства, тем более что в последние десятилетия значительно возрос интерес к этому распространенному виду музицирования, доступному всем обучающимся, независимо от их возраста и уровня подготовки.

Таким образом, можно выделить ряд **противоречий** между потребностью во внедрении и развитии в рамках образовательного процесса методологически обоснованной методики ансамблевого музицирования и недостаточной разработанностью вопросов его теоретико-методического обеспечения; между развивающимися технологиями обучения гитаристов, в том числе в рамках ансамблевого музицирования, и недостаточно активным включением в практику исполнительской деятельности смешанных ансамблей.

Цель статьи: описать музицирование в смешанных ансамблях (гитара и другой инструмент) как педагогическую проблему.

Задачи исследования:

- уточнить терминологический аппарат исследования;
- охарактеризовать ансамблевую игру с точки зрения развития основных музыкальных способностей исполнителя;
- описать специфику смешанных ансамблей;
- определить основные методические приемы работы над смешанными ансамблями.

Теоретико-методологическую базу исследования составили деятельностный и системный подходы. С точки зрения деятельностного подхода обучение навыкам игры на гитаре в классе смешанного ансамбля происходит в процессе активной творческой деятельности, предполагающей постановку целей и задач, составление плана и индивидуальной образовательной траектории обучающегося, оценивание результатов. С точки зрения системного подхода все компоненты музыкально-образовательной деятельности ребенка рассматриваются во взаимосвязи.

В основе работы лежат следующие исследования:

- по совершенствованию системы дополнительного музыкального образования, предпрофессиональному музыкальному обучению Абдулина Э.Б., Артоболевской А.Д., Баренбойма Л.А., Гитмана А.Ф., Мартыновой О.В.;
- по музыкальному исполнительскому искусству Нейгауза Г.Г., Петрушина В.И., Теплова Б.М., Цыпина Г.М.;
- по ансамблевому исполнительству Благого Д.Д., Готлиба А.Д., Грушиной Е.Е., Зыбцева А.Л., Матохина С.Н., Мильмана М.В., Петропавловского А.А., Самойлович Т.С.;
- по развитию навыков игры на инструменте, в том числе на гитаре, Ауэра Л., Дмитриевой Н.Н., Иванова-Крамского А.М., Михайленко Н.П., Карпова Л.В., Кирьянова Н.Г., Кузнецова В.А., Самохиной М.А.

Методы исследования: теоретические (анализ литературы по теме исследования; обобщение опыта) и эмпирические (наблюдение, беседа, эксперимент).

В силу того, что отечественная гитарная школа относительно молода и продолжает находиться на этапе становления, активно совершенствуется методика преподавания гитары. Обучающиеся должны приобретать навыки и сольного исполнительства, и ансамблевого музицирования, получать удовольствие от разнообразия форм работы на уроках, от общения с педагогом и другими обучающимися. Однако в практике ансамблевого музицирования в классе гитары, особенно на начальном этапе обучения, ситуация представляется неоднозначной. Безусловно, ансамблевой игре уделяют внимание многие преподаватели детских школ искусств/детских музыкальных школ. Довольно часто занятия в ансамбле ограничиваются составом «педагог – ученик», что может быть связано с большой нагрузкой преподавателя по индивидуальным занятиям и нехваткой времени для работы с ученическим ансамблем. Следовательно, упускается возможность общения учащихся друг с другом и их совместное творчество. В другом случае при организации ученического ансамбля чаще всего выбор падает на гитарный дуэт, реже – на трио или квартет. Тем самым ученики привыкают к работе только в этом составе и не имеют представления о других, более сложных вариантах совместного музицирования. Лишь в исключительных случаях отдельные педагоги организуют смешанные ансамбли с участием других инструменталистов, что заметно расширяет репертуарные рамки и способствует формированию и развитию новых специфических навыков игры с другими инструментами.

В музыкально-педагогической практике организуются различные типы ансамблей. По количеству участников различают камерные (дуэты, трио) и расширенные, в другой терминологии – концертные ансамбли. Весьма популярными в последнее время становятся гитарные оркестры, которые организуются как на уровне музыкальных школ, так и в учреждениях среднего и высшего образования.

По составу ансамбли представляют собой игру на одних и тех же инструментах – однородные ансамбли (например, ансамбль баянистов, ансамбль гитаристов и пр.) и игру на разных инструментах – смешанные ансамбли (например, дуэт фортепиано и домры, баяна и балалайки и пр.). Кроме того, возможно в качестве концертмейстера включение в состав ансамбля и других инструментов.

Теория и практика ансамблевого исполнительства показывают, что именно игра в ансамбле представляет широкие возможности для развития всех видов слуха (мелодического, полифонического, гармонического, тембрового, динамического), чувства ритма, музыкальной памяти и мышления, а также произвольного внимания и слухового самоконтроля учащихся, «чувства локтя», т.е. умения ощущать себя частью команды, в целом исполняющей музыкальное произведение. Независимо от того, какую функцию предстоит выполнять в ансамбле – солирующую, аккомпанирующую, функцию гармонического баса, ансамблист должен, по обоснованному мнению Е.Е. Грушиной, «…не выделяясь из общего звучания группы, быть, тем не менее, её органичной частью» [1, с. 11]. Безусловно, нельзя не согласиться с тем, что в ансамблевом музицировании музыкальные способности учащихся развиваются в наиболее полной мере. Достижение слаженности совместной игры (от отдельных приёмов до общего замысла), синхронности исполнения взаимосвязано с умениями слухового самоконтроля и осознанного восприятия учащихся [2, с. 95].

Концертному выступлению предшествует длительный репетиционный процесс. Ансамблисты решают общие технологические задачи: единство темпа, недопустимость ошибок, использование единых приёмов звукоизвлечения и дифференцированной динамики [2, с. 93]. Это, несомненно, важный аспект работы в ансамбле, так как учащиеся приобретают навык самостоятельной работы, общения с другими музыкантами, умение договариваться и обсуждать рабочие моменты с коллегами по ансамблю.

Следует говорить об общности интересов, наличии позитивных эмоциональных состояний в сочетании с познавательной активностью, что представляет не желаемое, а необходимое в условиях ансамблевого музицирования. Практика совместной игры знакомит учащихся с большим количеством сочинений различных жанров, стилей и направлений. «Музыкальное искусство, как замечательное олицетворение нивы творчества, позволяет благополучно перетекать мысли в чувство, воображению в реальность, восхищению в осознание, интуиции в мир знания, импровизации в познание» [3, с. 229]. «Интеллект дает возможность «производить на свет», компоновать, структурировать и организовывать «умные эмоции», управлять ими, обеспечивая целостность, сохраняя мельчайшие детали глубоко-чувственной природы сочинения» [4, с. 269].

Важная часть репетиционного процесса – творческое общение учащихся, которое протекает по законам сотворческой деятельности даже в случае организации всего процесса педагогом. Е.Ю. Куприна включает в сферу сотворческой деятельности ансамблистов такие элементы, как «время, ритм, интонирование, единое исполнительское дыхание и единая исполнительская воля» [5, с. 428]. Под единой исполнительской волей нами понимается целенаправленное следование ансамблистов общему темпу, внутренней динамике произведения и «движению эмоций», обусловливающему единую музыкальную фразировку, «со-интонирование» [5, с. 430], т.е. подчинение своей игры единому целостному звучанию музыкального произведения.

В процессе ансамблевого музицирования дети и подростки учатся дифференцированному восприятию многоплановой фактуры. В исполнении задействуется комплекс аудиальных, кинестетических и визуальных ощущений. Ведь полифония проявляется в ансамбле не только в нотном тексте, но и в количестве участников. Только ансамбль позволяет наглядно ощутить каждую партию фактуры, каждую музыкальную линию, закрепленную за отдельным инструментом.

Наконец, совместная игра снимает волнение учеников перед публичными выступлениями. Накопив опыт успешных выступлений в ансамбле, учащиеся более комфортно чувствуют себя на сцене в качестве солистов.

Стоит отметить существенную роль ансамбля в развитии коммуникативных навыков, концентрации внимания и активизации мышления, на которую указывали отечественные педагоги и психологи (Т.В. Васильева, Б.Ф. Ломов, В.А. Петровский и др.). Помимо этого, при игре в ансамбле формируются такие человеческие качества, как эмпатия (совместное переживание), тактичность, партнерство, чувство взаимного уважения. Исследование Н.В. Степановой показало, что «в ансамбле развиваются значимые качества коммуникативности учащихся – конструктивность в общении, контактность, эмоциональный интеллект, ситуационная креативность, ответственность за собственное поведение» [6, с. 123]. Разделяя мнение исследователей, мы подчеркнем, что уроки ансамбля, несомненно, вносят разнообразие в учебный процесс, стимулируют интерес обучающихся к занятиям.

Все перечисленные положительные эффекты от занятий ансамблем полностью присущи игре в смешанном ансамбле. Кратко остановимся на них.

*Ансамбль гитары и фортепиано* считается одним из самых сложных видов ансамбля из-за динамического (звукового) баланса. Специфика игры на том и другом инструменте обусловливает ограничения нюансировки. Для этого, в свою очередь, требуется развитие специфических навыков: для исполнителя на

фортепиано – это тончайшая филировка звука, прежде всего, на нюансе piano; для исполнителя партии ансамбля на гитаре – объёмное звукоизвлечение, предельная конкретность артикуляции, многообразие градаций в рамках динамического нюанса forte [7, с. 6].

*Ансамбль гитары и скрипки* является наиболее распространённым в силу широких возможностей для выражения полного спектра музыкальной образности. Для такого ансамбля писали многие композиторы: Н. Паганини, М. Джулиани, Ф. Карулли, А. Пьяццолла. Данным дуэтом исполняются также переложения музыки, написанной для других инструментов.

Так как скрипка и гитара – струнные инструменты, они удачно гармонируют тембрально. Также преимуществом является разница в тесситуре этих инструментов: гитара осуществляет гармоническое заполнение в нижнем и среднем регистре, скрипка чаще всего ведет главную линию в верхнем.

Специфической особенностью данного дуэта является существенная разница в динамических возможностях гитары и скрипки. Скрипачу необходимо немного сдерживать свою подачу и играть партию на нюанс тише. В то же время гитарист должен играть ярко, насыщенно, вести свою партию максимально четко и ясно даже при игре на «piano». Вследствие этого динамические нюансы в партитуре данного дуэта весьма условны. Соответственно качество динамического баланса напрямую зависит от сыгранности участников ансамбля.

При этом разная техника и приемы звукоизвлечения (смычком на скрипке и пальцами на гитаре) позволяют органично дополнять друг друга и в этом отношении, требуя от исполнителей знания технологии исполнения на другом инструменте.

Вследствие вышеизложенных специфических особенностей для достижения полного «ансамбля» этим моментам необходимо уделять должное внимание в работе над данным видом дуэта.

Ансамбль *гитары и флейты* также весьма распространён. Репертуар для дуэта гитары и флейты разнообразен: это и старинная музыка, и классицизм (М. Джулиани), и сочинения современных композиторов (А. Пьяццолла, Х. Родриго).

Звуковысотный диапазон, штриховое разнообразие, возможность тянуть звук и играть полноценное legato роднит флейту со скрипкой. В связи с этим во многих сочинениях для гитары и флейты предполагается возможность замены последней на скрипку.

Этот ансамбль также имеет ряд своих особенностей. К примеру, продолжительность фраз напрямую зависит от дыхания флейтиста, под которое приходится подстраиваться гитаристу. Соответственно необходимо уделять внимание грамотной фразировке, своевременным цезурам. Также в определенных случаях флейта ограничена динамически: в зависимости от выбранного регистра она может звучать только с определенной громкостью. Нижние звуки у данного инструмента малоэкспрессивны, невозможны как в piano, так и в forte. Но в более высоком регистре тембр, динамика и характер звучания этого инструмента меняются и, уже сохраняя свою индивидуальность и одновременно тонко сочетаясь с другими инструментами, создают целостную музыкальную картину. Это следует учитывать при работе над динамическим балансом. Как видно из изложенного, каждый вид ансамбля с участием гитары имеет свою специфику.

Продуктивная работа в ансамбле требует от педагога знания и применения эффективных *условий*, *методов и приёмов* работы.

Одним из главных условий является правильный подбор ансамблевого репертуара, а также партнера по ансамблю. Выбор партнера должен учитывать не только внешнюю сочетаемость и возрастную близость, но и характер межличностных отношений, понимание и взаимное уважение друг к другу. Репертуар следует подбирать исходя из интереса участников ансамбля и их технических возможностей.

В результате изучения методической литературы нами был обобщен круг методов и приемов, используемых на уроках ансамбля.

1. Метод активизации слуха. Включает следующие приемы:
   - закрыть глаза и сосредоточить внимание на других линиях ансамбля (параллельно представлять и пропевать свою партию);
   - «упражнение-настройка» – до исполнения пьес собрать аккорд, ритмично играя друг за другом по одному звуку, сыграть последовательность звуков в форме канона;
   - «словесные подтекстовки»;
   - «один фрагмент исполнить – другой фрагмент прослушать» (последний прием рекомендовал Г.Г. Нейгауз).
2. Метод одновременного прослушивания и просмотра текста пьесы.
3. Метод координирования метроритма и темпа (Г.М. Цыпин). Включает приемы:
   - одному из участников ансамбля продирижировать пустой такт перед тем, как все вступят;
   - достижение темпового единства путем согласования разных длительностей;
   - игра участниками коллектива ритмического рисунка вместе и по очереди;
   - исполнение с метрономом и преподавателем.
4. Аналитический метод – анализ структуры пьесы, определение её мелких и крупных составных частей.
5. Метод достижения общего интерпретаторского решения всех членов ансамбля. В данном случае необходим весьма распространенный в педагогической практике прием эмоционального воздействия. Прием основан на эмоциональном слове и ярком показе педагога.
6. Метод репетиции в отвлекающей обстановке для достижения стабильности исполнения на сцене, т.е. в ситуации реального звучания (шумы, звуки, иногда – без должного разыгрывания и пр.).

Многое также зависит и от того, как будет организован процесс занятия ансамблем. Урок коллективного музицирования, как утверждает О.В. Мартынова, характеризуется:

- определением задач технического и художественного планов с учетом особенностей ансамблевой деятельности;
- грамотным составлением репертуара;
- опорой на общедидактические и специальные принципы обучения;
- определением типа урока, его смысловых акцентов, объема содержания, возможностей вариативной структуры урока;
- сочетанием различных видов работы;
- диалогическим характером общения с учениками [8, с. 15].

Таким образом, необходимо знать и использовать богатейший педагогический потенциал, заложенный в искусстве ансамблевого музицирования. Игра в ансамбле развивает музыкальные способности, интеллект, расширяет музыкальный кругозор, позволяя сыграть большее количество произведений, повышает мотивацию к занятиям на инструменте. Важными аспектами выступают выработка специфичных коммуникативно-психологических навыков, формирующихся в процессе коллективного музыкального сотворчества, а также возможность обращения к более широкому репертуарному диапазону, обогащающему специальные навыки обучающегося и его способности более глубоко воспринимать разный музыкальный материал.

Тем самым, научная новизна исследования состоит в выявлении проблем ансамблевого исполнительства и нахождении путей их решения.

Практическая значимость заключается в возможности использования материала исследования в процессе обучения в учреждениях дополнительного образования; в разработке учебных программ ДМШ и ДШИ.

Библиографический список


1. Грушина Е.Е. *Ансамблевое музицирование как фактор совершенствования профессиональной подготовки современного музыканта.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2018.
2. Готлиб А.Д. Первые уроки фортепианного ансамбля. *Вопросы фортепианной педагогики:* сборник статей. Москва: Музыка, 1971.
3. Блок О.А. Педагогический потенциал музыкального искусства. *Вестник МГУКИ.* 2016; № 1 (69): 227 – 232.
4. Блок О.А. Эмоциональный интеллект и «умные эмоции» в музыкально-творческом развитии обучающихся инструменталистов. *Гуманитарное пространство. Международный альманах*. 2020; Т. 9, № 3: 265 – 272.
5. Куприна Е.Ю. К вопросу о структуре сотворческой деятельности музыкантов-исполнителей. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2006; № 4: 450.
6. Степанова Н.В. Содержание и структура коммуникативного комплекса музыканта-ансамблиста. *Мир науки, культуры, образования.* 2011; № 3: 359.
7. Матохин С.Н. Гитара в камерном ансамбле. Проблемы и специфика исполнительства. *Камерная, камерно-ансамблевая музыка: вопросы теории, истории и педагогики:* тезисы докладов научной конференции. Волгоград: ВМИИ им. П.А. Серебрякова, 2001: 82 – 87.
8. Мартынова О.В. *Оптимизация урока фортепианного ансамбля с подростками в детской музыкальной школе*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2010.


References


1. Grushina E.E. *Ansamblevoe muzicirovanie kak faktor sovershenstvovaniya professional'noj podgotovki sovremennogo muzykanta.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2018.
2. Gotlib A.D. Pervye uroki fortepiannogo ansamblya. *Voprosy fortepiannoj pedagogiki:* sbornik statej. Moskva: Muzyka, 1971.
3. Blok O.A. Pedagogicheskij potencial muzykal'nogo iskusstva. *Vestnik MGUKI.* 2016; № 1 (69): 227 – 232.
4. 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.
5. Kuprina E.Yu. K voprosu o strukture sotvorcheskoj deyatel'nosti muzykantov-ispolnitelej. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2006; № 4: 450.

6. Stepanova N.V. Soderzhanie i struktura kommunikativnogo kompleksa muzykanta-ansamblista. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2011; № 3: 359.
7. Matohin S.N. Gitara v kamernom ansamble. Problemy i specifika ispolnitel'stva. *Kamernaya, kamerno-ansamblevaya muzyka: voprosy teorii, istorii i pedagogiki:* tezisy dokladov nauchnoj konferencii. Volgograd: VMII im. P.A. Serebryakova, 2001: 82 – 87.
8. Martynova O.V. *Optimizaciya uroka fortepiannogo ansamblya s podrostkami v detskoj muzykal'noj shkole*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2010.

*Статья поступила в редакцию 21.11.21*

УДК 379.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-190-192

***Panova N.G.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: panovaart@mail.ru*

**MUSICAL PERFORMANCE AS A MEANS OF MORAL EDUCATION FOR CHILDREN AND YOUTH IN THE CONTEXT OF LEISURE TIME.** The article analyzes some aspects related to the influence of music performance on the formation of moral qualities of the younger generation. This problem is especially relevant today, as children and young people are increasingly demonstrating a low level of moral culture, in their environment clearly manifested negative trends in behavior and value orientations. The author draws attention to the fact that playing musical instruments, listening to various music in different historical periods has been successfully used not only for aesthetic education, but also to normalize the emotional and psychological state of the person, the formation of positive personality traits. The influence of music speaks of the numerous studies, which emphasize the uniqueness of its impact on the mental sphere of people. Folk music and playing folk instruments has a special potential due to the fact that it corresponds to the uniqueness of the national mentality and is perceived as something close, native. The article defines forms of musical activity in the sphere of leisure time and its specificity, indicates the possibilities of forming the moral qualities not only in the process of perception of the musical works, but also in the course of the classes. Stresses the effectiveness of music and creative activities in the formation of moral immunity, allowing the younger generation to resist the influence of negative phenomena of the surrounding reality. The author also identifies reasons that do not allow the full use of the resources of musical performance in the leisure sphere.

*Key words:* **music, performance, children, youth, leisure, moral education, moral immunity.**

***Н.Г. Панова,*** *канд. пед. наук, доц., ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: panovaart@mail.ru*

# МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ДОСУГА

В статье анализируются некоторые аспекты, связанные с влиянием музыкального исполнительства на формирование нравственных качеств подрастающего поколения. Данная проблема особенно актуальна в наши дни, так как дети и молодежь всё чаще демонстрируют низкий уровень нравственной культуры, в их среде отчетливо проявляются негативные тенденции в поведении и ценностных ориентациях. Автор обращает внимание на то, что игра на музыкальных инструментах, слушание различной музыки в разные исторические периоды успешно применялись не только для эстетического воспитания, но и для нормализации эмоционально-психологического состояния человека, формирования положительных черт личности. О влиянии музыки говорят многочисленные исследования, в которых подчеркивается уникальность ее воздействия на душевную сферу людей. Особенным потенциалом обладает народная музыка и исполнительство на народных инструментах в связи с тем, что это отвечает своеобразию национального менталитета и воспринимается как что-то близкое, родное. В статье определяются формы музыкальной деятельности в сфере досуга и ее специфика, обозначаются возможности формирования нравственных качеств не только в процессе восприятия музыкальных произведений, но и в ходе самих занятий. Подчеркивается эффективность музыкально-творческой деятельности в формировании нравственного иммунитета, позволяющего подрастающему поколению противостоять влиянию отрицательных явлений окружающей действительности. Автор также определяет причины, которые не позволяют использовать ресурсы музыкального исполнительства в досуговой сфере в полной мере.

*Ключевые слова:* **музыка, исполнительство, дети, молодежь, досуг, нравственное воспитание, нравственный иммунитет.**

В настоящее время особую тревогу вызывает нравственное состояние общества, приходится наблюдать негативные тенденции, происходящие в сфере воспитания и образования, что особенно печальным образом сказывается на подрастающем поколении. Немалую роль в этом играет расширение сферы влияния информационно-технического прогресса, проникновение на российскую почву чуждых, деструктивных моделей поведения, что отрицательно влияет на умы и сердца детей, подростков и молодежи. В связи с этим у них наблюдается ценностная дезориентация и утрата правильных векторов развития. Именно поэтому нравственное воспитание в наши дни становится не только одной из главных педагогических задач, но и условием обеспечения национальной безопасности, о чём открыто говорится в соответствующем документе [1], а целью молодежной политики является формирование у подрастающего поколения системы нравственных и смысловых ориентиров, позволяющих противостоять различным негативным социальным явлениям [2].

Нравственное воспитание осуществляется разными путями и способами, и для того, чтобы достичь нужного результата, необходимо комплексное воздействие на личность всем доступным многообразием педагогических средств. Но есть среди них такие, которые обладают наибольшим потенциалом, и польза от их применения подтверждена многолетним, а вернее, многовековым опытом. Примером служит музыка и музыкальное исполнительство. Однако в настоящее время существует противоречие между осознанием возможностей музыкальной деятельности в нравственном воспитании подрастающего поколения и недостаточным их использованием в условиях свободного времени, досуга. Этим и обусловлена актуальность исследования.

Цель исследования – теоретико-методологическое обоснование возможностей нравственного воспитания детей и молодежи средствами музыкального исполнительства в условиях досуга. Достижение данной цели предусматривает решение следующих задач:

1. Выявить педагогический потенциал музыкального исполнительства в нравственном воспитании детей и молодежи.

2. Определить специфику использования музыкального исполнительства в формировании нравственных качеств личности.

3. Обозначить причины, препятствующие эффективному использованию потенциала музыкального исполнительства в нравственном воспитании подрастающего поколения.

Музыкальное исполнительство традиционно воспринимается как средство эстетического воспитания, и это, безусловно, справедливо, так как музыка обладает большими возможностями в воздействии на личность, формировании эстетического сознания, художественно-эстетического вкуса, развитии способностей воспринимать и ценить прекрасное. Однако уже не одно тысячелетие пение, исполнительство на музыкальных инструментах используется и как средство нравственного воспитания, влияния на эмоционально-чувственную сферу человека. Вспомним о том, как применялась музыка в античные времена. Греки называли её «гимнастикой души», считали, что музыка способна оказать решающее воздействие на формирование характера; разработали так называемое учение об «этосе» – теорию нравственного воздействия на человека музыкальных ладов, ритмов и инструментов [3]. Пифагор с помощью определенных ритмов и мелодий лечил душевные недуги и усмирял страсти молодых людей. Платон полагал, что музыка влияет на нравственное и гражданское воспитание. Аристотель говорил о том, что музыка может избавить человека от болезненных переживаний и в целом содействует нормализации психического здоровья; использование разных ладов, по его мнению, вызывает в человеке определенные эмоции и настроение. Широко применялась музыка в качестве лечебного и воспитательного средства в Древней Индии и Древнем Китае. Отрадно, что в Китае изучение музыкальной науки и игра на инструменте считались обязательным качеством образованного и воспитанного человека.

В другие временные эпохи музыку также связывали с темпераментом, чувствами, эмоциями людей; считалось, что музыкальные произведения передают определенный характер, настроение. Особенно активно возможности музыкальной деятельности, в частности хорового пения, в деле воспитания подрастающего поколения использовались в советское время. Фактически каждый школьник

проходил через различные музыкальные объединения: хоровые студии, кружки и т.д., приобретая бесценный опыт совместной творческой деятельности. Как отмечает Т.А. Жданова, такое массовое музыкальное воспитание имеет целый ряд ярко выраженных педагогических преимуществ, так как оно обращено к эмоциональной сфере человека, развивает его образное мышление и душевную отзывчивость [4]. Надо сказать, что и в профессиональных учебных заведениях ведущие педагоги всегда большое внимание уделяли воспитанию личности музыканта, ставили эту задачу на первое место, следуя известному высказыванию С.Е. Фейнберга, что мастерство пианиста определяется «четырехххвосткой»: человек – художник – музыкант – пианист. Таким образом, выражение В.А. Сухомлинского: *«Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека»* [5, с. 52 – 53], активно претворялось в жизнь.

К сегодняшнему дню мы имеем серьезную доказательную базу и подтверждающий научные выводы опыт музыкальной исполнительской деятельности – можем смело утверждать, что основным содержанием музыкальных произведений являются настроения, эмоции, чувства. Многие философы, просветители, педагоги, психологи, музыковеды (О.А. Апраксина, Б.В. Асафьев, Л.А. Баренбойм, Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, Г. Гегель, А.Б. Гольденвейзер, Д.Б. Кабалевский, М.С. Каган, И. Кант, А.С. Макаренко, В.В. Медушевский, Г.Г. Нейгауз, В.А. Сухомлинский, Б.М. Теплов, К.Д. Ушинский, Б.Л. Яворский и др.) говорили о значении музыкального искусства в становлении личности, формировании её духовно-нравственных качеств. По мнению исследователей, именно музыкальное искусство обладает силой наибольшего эмоционального воздействия на человека, пробуждает в нём лучшие качества.

В.Ф. Базарный подчёркивал, что гармоничная музыкальная среда является одним из главных условий воспитания души, формирования физического и психического здоровья людей, особенно детей [6]. А.Н. Зимина полагала, что сопереживание ребенком чувств, которые заложены в музыке, позволяет формировать его нравственность, и что музыка оказывает на ребенка иногда более сильное воздействие, чем уговоры или указания [7, с. 21]. По мнению Н.Е. Шиловой, «музыка способна пробудить в душе ребенка чувство стыда и желание исправиться, стремление совершить доброе дело, пожалеть, приласкать, помочь тому, кто в этом нуждается», учит быть внимательным к окружающему миру и людям [8, с. 114]. Отечественный философ и культуролог М.С. Каган отмечал, что в будущем значение *музыки будет возрастать: дальнейшая эволюция общества вызовет необходимость уравновешивания развития интеллектуальной и эмоциональной сферы личности, так как человек должен быть способен не только мыслить, но и переживать* [9]. Неслучайно он видел основную функцию искусства в «очеловечивании» людей.

Особенно сильное воздействие на личность оказывает народное музыкальное исполнительство. Народные инструменты уже не одно столетие активно используются в повседневной жизни, и их тембр усвоился настолько, что уже на подсознательном уровне воспринимается как что-то родное [10]. То же самое можно сказать и про народную музыку, народные песни и пляски. Народные мелодии передаются из поколения в поколение, ребёнок слышит их практически с рождения и когда становится старше, то звучание народных песен и плясок, знакомых с детства, воспринимается с особой радостью и теплотой. Слушание и исполнение народной музыки будет легче восприниматься и пониматься, а значит? мы можем использовать это в педагогических целях – через соответствующий репертуар решать задачи нравственного воспитания. Согласимся с Ю.В. Денисенко, что народное музыкальное творчество является уникальным источником сохранения духовно-культурных достижений поколений, так как в нём выражены нравственные идеалы и ценности народа, которые являются значительным ресурсом в обогащении современной педагогики и социально-культурной деятельности [11]. О.А. Блок справедливо отмечает, что в народном инструментальном искусстве заложен код, своеобразный геном, обеспечивающий всестороннее гармоничное развитие личности [12].

Выше мы затронули один аспект, связанный с влиянием музыки на формирование личности, в частности на нравственное воспитание, а именно – непосредственное воздействие музыкальных произведений на эмоционально-психическую сферу человека в момент их восприятия (слушания) или исполнения. Но хотелось бы ещё сказать о другом – о том, как сами занятия музыкальной деятельностью влияют на личность, на формирование положительных качеств.

Всем известно, что игра на музыкальных инструментах, разучивание вокальных произведений требуют проявления волевых усилий, целеустремленности, усидчивости. Без фактически ежедневного труда невозможно добиться каких-либо серьезных результатов. Посещение занятий с преподавателями, выполнение домашних заданий способствуют приобретению таких положительных черт характера, как дисциплинированность, ответственность. Особую роль здесь играет совместное музыкальное творчество, так как в таких условиях человек отвечает не только за себя, но и за весь коллектив. При этом также формируются уважение к другим членам коллектива, доброта, терпимость к другим точкам зрения и многие другие позитивные качества.

В досуговой сфере занятия музыкальной деятельностью осуществляются в учреждениях дополнительного образования и культуры в различных формах. Это может быть и обучение в школе искусств, и занятия в музыкальной студии или кружке, и участие в творческом объединении (хоре, оркестре, ансамбле). Человек может просто посещать музыкальные концерты, фестивали, конкурсы, тематические вечера и т.п. Преимущество занятий музыкальной деятельностью в свободное время заключается в том, что досуговая деятельность отличается добровольностью, природосообразностью, соответствием интересам и потребностям личности, разнообразием видов и др. Человек может выбрать степень активности своего участия: либо быть слушателем или зрителем, либо «работать» в творческом коллективе, выступать на публике.

Благотворное влияние музыкальной деятельности в сфере досуга выражается в формировании у подрастающего поколения так называемого «нравственного иммунитета», под которым понимается совокупность свойств личности, позволяющих психологически противостоять деструктивным воздействиям окружающей среды, критически оценивать поступающую информацию и отсеивать ту, которая влияет пагубно. Всё это даёт человеку возможность не потерять духовную опору в жизни, сохранить ценностные ориентации и снижает риск саморазрушающего поведения [13]. Неслучайно Д.Б. Кабалевский называл формирование любви и привычки к подлинному искусству «иммунитетом против пошлости» [14, с. 104].

О потенциале досуговой деятельности в формировании нравственных качеств и ценностных ориентиров говорят многие исследователи. Они отмечают, что досуг способствует духовному возвышению человека, его нравственному совершенствованию [15]; в условиях культурно-досуговой деятельности происходит самоактуализация, саморазвитие и личностный рост человека [16]; в процессе занятий культурно-творческой деятельностью в сфере досуга человек реализуется во всей целостности своих созидательных сил [17]. Поэтому педагогически правильно организованная социально-культурная деятельность содействует сохранению нравственного иммунитета, придаёт ему устойчивую форму [18, с. 14].

В процессе организации музыкальной деятельности в сфере досуга создаются более благоприятные условия для формирования нравственных ценностей по сравнению с условиями учреждений образования, в частности общеобразовательными школами. Атмосфера творчества, сотрудничества, диалога позволяет осуществлять воспитание незаметно, ненавязчиво. А определенная толерантность педагогов при творческом самовыражении и проявлении поведенческой свободы детей, подростков и молодежи противостоит строгости, чёткой регламентации, царящих в учреждениях образования и снижающих мотивацию обучающихся, подавляющих их на эмоционально-психологическом уровне, что отнюдь не содействует самореализации и проявлению творческой инициативы. Неслучайно О.А. Блок, подчеркивая значимость духовно-творческого начала для музыкантов, в структуре педагогического потенциала музыкального искусства выделял эстетический вкус, ценностные ориентиры, мировоззрение, нравственность [19].

Нравственное воспитание в условиях досуга осуществлялось бы ещё более продуктивно, если бы все педагоги имели правильные целевые ориентиры в процессе своей деятельности. Дело в том, что для некоторых самой главной задачей является научить петь или играть на музыкальном инструменте. Автор неоднократно слышала такие ответы от преподавателей на вопрос: «Какова Ваша главная цель педагогической деятельности?» В результате такой установки дети часто бегут из школы искусств, а если и заканчивают её, то потом продают инструмент или прячут его в самый дальний угол. Необходимо понимание, что любому, даже самому талантливому ученику, предстоит долгая жизненная дорога, и то, как он её пройдёт, зависит от его воспитания, сформированных личностных качеств. А такие качества, как уважение к другим людям, доброта, ответственность, честность, эмпатия, справедливость и многие другие, позволят ему оставаться человеком и прожить достойную жизнь.

Научная новизна исследования заключается в выявлении специфики и доказательстве возможностей использования музыкального исполнительства в сфере досуга в нравственном воспитании детей и молодежи.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении влияния музыкального исполнительства на эмоционально-психологическую сферу личности; обосновании необходимости культурно-творческой, в том числе музыкальной, деятельности в сфере досуга в формировании нравственного иммунитета у детей и молодежи; рассмотрении причин, препятствующих решению воспитательных задач в учреждениях культуры и дополнительного образования.

Практическая значимость исследования определяется тем, что материалы статьи могут быть использованы исследователями потенциала культурно-творческой деятельности в сфере досуга в формировании различных качеств личности, а также преподавателями музыкальных дисциплин, руководителями музыкальных объединений в сфере досуга, работающими с детьми, подростками и молодежью.

Перспективу дальнейших исследований по избранной проблематике может составлять выявление педагогического потенциала различных видов досуговой деятельности, а также изучение возможностей занятий музыкальной деятельностью в формировании других положительных качеств личности, развитии психически-познавательных процессов.

На основании вышеизложенного выше можно заключить:

1. Музыкальное исполнительство во все времена использовалось не только как средство эстетического воспитания, но и как способ влияния на эмоциональное и психическое здоровье человека, формирования различных качеств личности. Об этом говорят и многочисленные исследования, и опыт практической музыкальной деятельности.

2. Музыкальное исполнительство в условиях досуга обладает большим потенциалом в нравственном воспитании детей и молодежи, содействует профилактике негативных тенденций в развитии их личности, учит любви, состраданию и внутренней работе души.

3. Специфика музыкального исполнительства в условиях досуга заключается в добровольности занятий музыкальной деятельностью, возможности различной степени активности личности, а атмосфера сотрудничества и сотворчества облегчает формирование нравственных качеств.

4. Нужно всячески использовать потенциал музыкального исполнительства в нравственном воспитании, организовывать различные виды музыкально-творческой деятельности в учреждениях культуры и дополнительного образования. Всё это позволит сформировать нравственный иммунитет у детей, подростков и молодежи, и тогда будет намного меньше негативных явлений в нашей жизни.

5. Полагаем, что цель исследования достигнута, а поставленные задачи решены.

Библиографический список


1. *Стратегия национальной безопасности Российской Федерации.* Available at: 0001201512310038.pdf (kremlin.ru)
2. *О молодежной политике в Российской Федерации.* Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. Available at: docs.cntd.ru
3. Панова Н.Г. Народное музыкальное исполнительское искусство как средство формирования духовных ценностей в современном информационном обществе. *Социально-культурное взаимодействие вуза и предприятия индустрии креативного досуга в системе инновационной подготовки кадров для столичных учреждений образования и культуры:* сборник научных трудов. Москва: УЦ Перспектива, 2018: 135 – 140.
4. Жданова Т.А. *Массовое музыкально-эстетическое воспитание в пространстве российского образования: сфера досуга или вектор государственной политики?* Available at: https://prodod.moscow/archives/9813
5. Сухомлинский В.А. *Сердце отдаю детям.* Киев: «Радянська школа», 1969.
6. Базарный В.Ф. Повернись, Россия, сердцем к детям. *Советская Россия.* 2004; 13 июня.
7. Зимина А.Н. *Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста.* Москва: ВЛАДОС, 2000.
8. Шилова Н.Е. Роль музыки в процессе воспитания нравственных чувств ребенка. *Педагогическое образование в России*. 2013; № 1: 112 – 115.
9. Каган М.С. Взаимодействие искусств в педагогическом процессе. *Музыка в школе.* 1987; № 4: 28 – 32.
10. Панова Н.Г. *Формирование исполнительского мастерства музыканта в процессе обучения игре на гармони-хромке в училищах культуры и искусств.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2008.
11. Денисенко Ю.В. *Духовно-нравственное воспитание студенческой молодежи средствами народного музыкального творчества в сфере досуга.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Барнаул, 2009.
12. Блок О.А. Раннее развитие детей средствами народного инструментального искусства. *Межкультурное взаимодействие в музыкально-образовательном пространстве*. Москва: МГИК, 2020: 71 – 79.
13. Панова Н.Г. Культурно-досуговая деятельность как средство формирования нравственного иммунитета молодежи. *Общество и экономика в эпоху глобализации*: сборник научных трудов по итогам научно-практической конференции. Москва: Буки-веди, 2016: 36 – 40.
14. Кабалевский Д.Б. *Воспитание ума и сердца.* Москва: Просвещение, 1984.
15. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. *Социально-культурная деятельность*. Москва: МГУКИ, 2004.
16. Жарков А.Д. *Теория и технология культурно-досуговой деятельности.* Москва: МГУКИ, 2007.
17. Стрельцов Ю.А., Стрельцова Е.Ю. *Педагогика досуга*. Москва: МГУКИ, 2010.
18. Красильников Ю.Д. Формирование нравственного иммунитета личности как проблема и результат проектирования. *Социально-культурная деятельность: поиски, проблемы, перспективы*: сборник научных статей. Москва: МГУКИ, 2011: 10 – 22.
19. Блок О.А. Педагогический потенциал музыкального искусства. *Вестник МГУКИ*. 2016; № 1 (69): 227 – 232.


References


1. *Strategiya nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii.* Available at: 0001201512310038.pdf (kremlin.ru) http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201512310038.pdf
2. *O molodezhnoj politike v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 30 dekabrya 2020 g. Available at: docs.cntd.ru
3. Panova N.G. Narodnoe muzykal'noe ispolnitel'skoe iskusstvo kak sredstvo formirovaniya duhovnyh cennostej v sovremennom informacionnom obschestve. *Social'no-kul'turnoe vzaimodejstvie vuza i predpriyatiya industrii kreativnogo dosuga v sisteme innovacionnoj podgotovki kadrov dlya stolichnyh uchrezhdenij obrazovaniya i kul'tury:* sbornik nauchnyh trudov. Moskva: UC Perspektiva, 2018: 135 – 140.
4. Zhdanova T.A. *Massovoe muzykal'no-`esteticheskoe vospitanie v prostranstve rossijskogo obrazovaniya: sfera dosuga ili vektor gosudarstvennoj politiki?* Available at: https://prodod.moscow/archives/9813
5. Suhomlinskij V.A. *Serdce otdayu detyam.* Kiev: «Radyans'ka shkola», 1969.
6. Bazarnyj V.F. Povernis', Rossiya, serdcem k detyam. *Sovetskaya Rossiya*. 2004; 13 iyunya.
7. Zimina A.N. *Osnovy muzykal'nogo vospitaniya i razvitiya detej mladshego vozrasta.* Moskva: VLADOS, 2000.
8. Shilova N.E. Rol' muzyki v processe vospitaniya nravstvennyh chuvstv rebenka. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2013; № 1: 112 – 115.
9. Kagan M.S. Vzaimodejstvie iskusstv v pedagogicheskom processe. *Muzyka v shkole*. 1987; № 4: 28 – 32.
10. Panova N.G. *Formirovanie ispolnitel'skogo masterstva muzykanta v processe obucheniya igre na garmoni-hromke v uchilischah kul'tury i iskusstv*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2008.
11. Denisenko Yu.V. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie studencheskoj molodezhi sredstvami narodnogo muzykal'nogo tvorchestva v sfere dosuga.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Barnaul, 2009.
12. Blok O.A. Rannee razvitie detej sredstvami narodnogo instrumental'nogo iskusstva. *Mezhkul'turnoe vzaimodejstvie v muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve*. Moskva: MGIK, 2020: 71 – 79.
13. Panova N.G. Kul'turno-dosugovaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya nravstvennogo immuniteta molodezhi. *Obschestvo i `ekonomika v `epohu globalizacii*: sbornik nauchnyh trudov po itogam nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Buki-vedi, 2016: 36 – 40.
14. Kabalevskij D.B. *Vospitanie uma i serdca.* Moskva: Prosveschenie, 1984.
15. Kiseleva T.G., Krasil'nikov Yu.D. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost'*. Moskva: MGUKI, 2004.
16. Zharkov A.D. *Teoriya i tehnologiya kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti*. Moskva: MGUKI, 2007.
17. Strel'cov Yu.A., Strel'cova E.Yu. *Pedagogika dosuga*. Moskva: MGUKI, 2010.
18. Krasil'nikov Yu.D. Formirovanie nravstvennogo immuniteta lichnosti kak problema i rezul'tat proektirovaniya. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost': poiski, problemy, perspektivy*: sbornik nauchnyh statej. Moskva: MGUKI, 2011: 10 – 22.
19. Blok O.A. Pedagogicheskij potencial muzykal'nogo iskusstva. *Vestnik MGUKI*. 2016; № 1 (69): 227 – 232.


*Статья поступила в редакцию 18.11.21*

УДК 78.071.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-192-194

***Su Jun**, postgraduate, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: nauka-v-vuze@rambler.ru*
***Mansurova A.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Music Education Department, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: nauka-v-vuze@rambler.ru*

**ACTUAL ASPECTS OF MODERN RUSSIAN PIANO TRAINING SYSTEM IN THE CONTEXT OF THE PROBLEM OF IMPROVING PIANO PEDAGOGY IN CHINA.** The article deals with the issues of piano pedagogy, which are of priority importance for improving the modern system of professional piano education in the People's Republic of China. The Russian system of piano education was adopted as a model of pianists' professional training. The authors present results of the analysis of this system, considered in the structural and functional aspect, in the chronological framework of the historical development of Russian piano pedagogy. The proposed classification of the key ideological, methodological and theoretical-methodological characteristics of the modern Russian pedagogy of piano performance takes into account the pedagogical value of the classical foundations of musicians' training, which have become traditional, as well as the leading trends in the modern humanities and the field of musical performance creativity. On the basis of the obtained intermediate research results, conclusions

are drawn about the promising vectors of further activities for modeling the reference process of pianists' professional training at music educational institutions in the People's Republic of China.

*Key words:* **piano education, Chinese pianists, Russian conservatories, Soviet piano school, modern Russian piano pedagogy, professional training of pianists, didactic principles, systematic approach, individual educational strategy, integrity, modeling of educational process.**

***Су Цзюнь**, аспирант, Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: nauka-v-vuze@rambler.ru*
***А.П. Мансурова,** канд. пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: nauka-v-vuze@rambler.ru*

# АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПИАНИСТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКИ КИТАЯ

В статье рассматриваются вопросы фортепианной педагогики, имеющие приоритетное значение для совершенствования современной системы профессионального фортепианного образования в Китайской Народной Республике. За модель профессиональной подготовки пианистов была принята российская система фортепианного образования. Авторы излагают результаты анализа данной системы, рассмотренной в структурно-функциональном аспекте, в хронологических рамках исторического развития российской фортепианной педагогики. Предложенная классификация ключевых идеологических, методологических и теоретико-методических характеристик современной российской педагогики фортепианного исполнительства учитывает педагогическую ценность классических, ставших традиционными, основ обучения и воспитания музыкантов, а также ведущие тенденции в современных гуманитарных науках и сфере музыкального исполнительского творчества. На основе полученных промежуточных научно-исследовательских результатов делаются выводы о перспективных векторах дальнейшей деятельности по моделированию эталонного процесса профессиональной подготовки пианистов в музыкальных учебных заведениях КНР.

*Ключевые слова:* **фортепианное образование, китайские пианисты, российские консерватории, советская фортепианная школа, современная российская фортепианная педагогика, профессиональная подготовка пианистов, дидактические принципы, системный подход, индивидуальная образовательная стратегия, целостность, моделирование образовательного процесса**.

Актуальность исследования обусловлена быстрым развитием фортепианного образования в Китае и расширением международных обменов преподавателей и студентов-пианистов, которыми ознаменовалось начало XXI века в социокультурной жизни государства. Данные процессы повлияли на формирование обновленного музыкального мышления и педагогического мировоззрения, привнесли в исполнительский процесс новые художественно-эстетические стандарты, а также обусловили постановку актуальных задач перед китайским педагогическим сообществом. Действительно, сегодня «перед современным музыкальным образованием стоит ряд острых проблем, от решения которых зависит его будущее, а также будущее музыкального искусства, а значит, и культуры, и общества» [1, с. 169]. Эти проблемы в первую очередь связаны с требованием соответствия международным стандартам и критериям уровня преподавания на всех ступенях профессионального музыкального образования в КНР.

Общепризнано, что обращение к изучению не только классического педагогического наследия, но и передовой теории и методики обучения является необходимым и важным звеном для построения актуальных, эффективных педагогических моделей. Поэтому основные реформаторские тенденции, характерные для современной китайской системы преподавания фортепиано, заключаются в изучении, анализе и эквивалентной интеграции современных эффективных подходов, технологий, методов, приемов и средств обучения игре на фортепиано с учетом национальных особенностей педагогического взаимодействия, моральных и эстетических традиций. Исследовательское внимание было обращено на достижения современной российской системы фортепианной подготовки.

Целью исследования является выявление перспективных векторов развития профессиональной подготовки пианистов в музыкальных учебных заведениях КНР на основе анализа структурно-функционального и теоретико-методологического аспектов современной российской системы подготовки пианистов.

Поставленная цель обусловила задачи данного исследования: проанализировать современную российскую систему подготовки пианистов в хронологических рамках исторического развития фортепианной педагогики; выявить отличительные характеристики современного процесса профессиональной подготовки пианистов в России; сформировать классификацию ключевых идеологических, методологических и теоретико-методических характеристик современной российской педагогики фортепианного исполнительства, учитывающих педагогическую ценность классических, ставших традиционными, основ обучения и воспитания музыкантов, а также ведущих тенденций в современных гуманитарных науках и сфере музыкального исполнительского творчества.

Материалы и методы исследования. Выбор современной российской фортепианной школы в качестве оптимального теоретико-методологического, методического и технологического ресурсов для совершенствования китайской национальной системы фортепианного обучения обосновывается многовековыми историческими культурными, исполнительскими и педагогическими традициями российской фортепианной школы, глубоким пониманием и уникальной интерпретацией мировоззрения и мышления европейских композиторов российскими педагогами и исполнителями, а также изначальным влиянием (в силу исторических событий) русской фортепианной школы на становление китайской системы фортепианного образования в первой половине XX столетия.

Несмотря на ощущаемое сегодня в китайской фортепианной педагогической и исполнительской среде влияние западноевропейских и американских фортепианных школ [2], российская система подготовки пианистов продолжает оставаться для китайских педагогов и исполнителей эталоном профессионализма, что подтверждается интенсивными взаимосвязями между музыкальными учебными заведениями, научными и исполнительскими школами России и КНР.

Наибольший интерес у китайских пианистов – педагогов и исполнителей – по-прежнему вызывают главные очаги средоточия и кристаллизации творческих дарований и музыкальных талантов в России: Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова, Саратовская государственная консерватория им. Л.В. Собинова, Новосибирская государственная консерватория им. М.И. Глинки, Казанская государственная консерватория им. Н.Г. Жиганова. В этих учебных заведениях новые поколения не только российских, но и китайских пианистов воспитывают видные представители современной фортепианной школы России, уже получившие международное признание в статусе мэтров исполнительского искусства и педагогики.

Так как для достижения основной цели нашей исследовательской деятельности требовалось выявить и изучить современные подходы, технологии, методы российской фортепианной педагогики для последующей их адаптации и интеграции в образовательный процесс музыкальных учебных заведений КНР, наше исследовательское внимание в первую очередь было сосредоточено на выявлении путем педагогического наблюдения и библиографического анализа отличительных характеристик современного процесса профессиональной подготовки пианистов в высших учебных заведениях России сквозь призму имеющихся знаний о теоретико-методических достижениях основных советских фортепианных школ.

Изучение причинно-следственных связей и выявление первооснов педагогического опыта современных российских пианистов убедительно свидетельствуют не только о сохранении преемственности с советской педагогикой на методологическом, дидактическом и методическом уровнях, но и о значимых изменениях, произошедших за последние десятилетия. Так, например, «длительное время основными показателями эффективной вузовской подготовки выступали знания, умения и навыки, но со временем исследователи доказали, что успешность профессиональной карьеры также зависит от внутренних, психологических ресурсов личности» [3, с. 96]. В связи с этим в противовес универсальным, классическим методологическим и теоретико-методическим основам фортепианного образования в последние десятилетия интенсивно формировались и проявлялись в практике российской фортепианной педагогики и исполнительства кардинальные изменения, истоки которых уходят в психологическое и нейрофизиологическое научное поле. Это касается подходов к проблемам развития музыкального мышления, организации восприятия музыки, формирования эстетических представлений, обучения музыкальной интерпретации на основе развития интонирующего сознания [4], организации продуктивной творческой коммуникации в исполнительском ансамбле [5, с. 177] и мн. др.

Сравнительный анализ теоретических и методических материалов прошлого и современности по вопросам музыкальной педагогики и, в частности, подготовки пианистов, а также публицистических источников в области фортепианного исполнительства позволяет идентифицировать основные концептуально-мето-

дологические столпы современной российской педагогики фортепианного исполнительства (при этом «подчас сложно установить последовательность развития причинно-следственных связей между данными явлениями» [6, с. 191]):

– верность классическим дидактическим принципам обучения, выработанным основоположником современной европейской педагогики Яном Амосом Коменским и получившим наибольшее развитие и реализацию в советской педагогике (теории и методике обучения и воспитания) в XX столетии;

– системность и комплексность учебно-методического обеспечения образовательного процесса на всех этапах профессиональной подготовки исполнителей;

– открытость интеграции междисциплинарных инноваций в первую очередь в современных гуманитарных науках (методологии науки, психологии, педагогики, социологии, искусствоведении, коррекционной педагогике и музыкотерапии [7, с. 144], теоретическом музыкознании), а также в области информационно-коммуникационных технологий;

– эстетизм как критерий моделирования содержания воспитательной и просветительской деятельности в специальных учебных заведениях, формирования репертуарных стратегий, охватывающих программы по всем дисциплинам учебного плана подготовки пианистов;

– когнитивность как ключевое требование к технической и художественной учебной, концертной и творческой деятельности исполнителей, так как «осмысленное исполнение, наполненное технико-тактической целесообразностью и художественно-образным целеполаганием – ключ к решению проблем в современном музыкально-инструментальном исполнительстве» [8, с. 3];

– индивидуально-личностный подход в разработке образовательных траекторий, выборе коммуникативных стратегий, планировании учебно-методической работы в фортепианном классе и внеаудиторной самостоятельной работы исполнителя [9], от уровня мастерства и культуры которого «зависит очень многое в жизни сочинения: … специфика формирования исполнительских традиций; жанрово-стилистическая доминанта; построение системы выразительных средств; распределение ценностных ориентиров; современный взгляд; популярность в музыкальной среде; популярность в обществе в целом» [10, с. 103];

– целостность как ключевая характеристика учебного процесса, представленная исчерпывающим перечнем всех социально значимых аспектов мира музыкального исполнительства и суммированных результатов музыкально-педагогического опыта всех поколений пианистов, содержащихся в латентном состоянии (структурно-функциональном виде) в виде универсальной модели профессионального фортепианного образования.

Анализ структурно-функционального и теоретико-методологического аспектов современной российской системы подготовки пианистов позволил выявить и систематизировать ключевые идеологические, методологические и теоретико-методические характеристики современной российской фортепианной педагогики. На основании разработанной классификации можно утверждать, что современная российская система подготовки пианистов представляет собой уникальный продукт интегративной преемственности лучших классических традиций и актуальных новаций, зарекомендовавших себя в качестве эффективных компонентов образовательного процесса в целом и профессиональной подготовки музыкантов в частности.

Перспектива дальнейших исследований. Несмотря на все увеличивающееся число педагогических научных исследований, осуществляемых китайскими музыкантами, подавляющее их большинство обращено исключительно к классическому наследию советской фортепианной школы. В компаративных исследованиях китайских ученых не находит отражения изучение современных новаций российской фортепианной педагогики на методическом, дидактическом и технологическом уровнях, а также обновленная и расширенная понятийная система, хотя очевидно, что «категориальный аспект … определяет вектор, содержание и результаты деятельности современных педагогов» [11, с. 4].

Таким образом, выбранный нами ракурс перспективен и актуален. Все перечисленные в разработанной нами классификации аспекты требуют детального изучения сквозь призму динамических изменений экзогенного (международного) и эндогенного (национального) характера для последующего моделирования эталонной системы профессиональной подготовки современных пианистов в музыкальных учебных заведениях КНР. «Лейтмотивом» подобной деятельности должно стать музыкально-педагогическое творчество, соединяющее в себе художественное и научное начала [12].

Библиографический список


1. Климай Е.В. Современные тенденции в музыкальном образовании. *Высшее образование в России*. 2009; № 7: 169 – 173.
2. Майковская Л.С., Смит Е.Д. Система аттестации и сдачи музыкальных экзаменов ABRSM как инструмент диагностики достижений обучающихся в классе фортепиано. *Искусство и образование*. 2020; № 5 (127): 122 – 128.
3. Майковская Л.С., Мавродина Ю.Н. Модель формирования профессиональной готовности учителя музыки к конструктивно-проектировочной деятельности. *Искусство и образование*. 2018; № 3 (113): 95 – 104.
4. Климай Е.В. Феномен «обращения» в структуре интонирующего сознания пианиста. *Искусство и образование*. 2020; № 6 (128): 63 – 68.
5. Руднева С.В. Приоритетные качества личности концертмейстера и их преломление в контексте ансамблевого исполнительства. *Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве*. 2016; № 3: 176 – 180.
6. Черватюк П.А. Качество профессиональной подготовки в вузе: проблемы диагностики и перспективы оптимизации. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2016; № 3 (71): 190 – 196.
7. Гузовская А.С., Черватюк П.А. Психолого-педагогические условия коррекции заикания у детей посредством вокала в формате дополнительного музыкального образования. *Искусство и образование*. 2018; № 6 (116): 143 – 149.
8. Блок О.А. Музыкально-инструментальное исполнительство детей: аспекты анализа. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2018; № 2: 1 – 9.
9. Руднева С.В. Самостоятельная работа как необходимая основа интенсивного учебного процесса. *Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве*. 2018; № 15: 200 – 202.
10. Блок О.А. Модель музыкально-исполнительских действий-движений инструменталистов как продукт научного поиска. *Искусство и образование*. 2018; № 6 (116): 102 – 111.
11. 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: 1 – 10.
12. Блок О.А. Творчество в педагогике музыкального образования: методологический подход. *Гуманитарное пространство. Международный альманах*. 2014; Т. 3, № 3: 313 – 326.


References


1. Klimaj E.V. Sovremennye tendencii v muzykal'nom obrazovanii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2009; № 7: 169 – 173.
2. Majkovskaya L.S., Smit E.D. Sistema attestacii i sdachi muzykal'nyh `ekzamenov ABRSM kak instrument diagnostiki dostizhenij obuchayuschihsya v klasse fortepiano. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2020; № 5 (127): 122 – 128.
3. Majkovskaya L.S., Mavrodina Yu.N. Model' formirovaniya professional'noj gotovnosti uchitelya muzyki k konstruktivno-proektirovochnoj deyatel'nosti. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2018; № 3 (113): 95 – 104.
4. Klimaj E.V. Fenomen «obrascheniya» v strukture intoniruyuschego soznaniya pianista. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2020; № 6 (128): 63 – 68.
5. Rudneva S.V. Prioritetnye kachestva lichnosti koncertmejstera i ih prelomlenie v kontekste ansamblevogo ispolnitel'stva. *Mezhkul'turnoe vzaimodejstvie v sovremennom muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve*. 2016; № 3: 176 – 180.
6. Chervatyuk P.A. Kachestvo professional'noj podgotovki v vuze: problemy diagnostiki i perspektivy optimizacii. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2016; № 3 (71): 190 – 196.
7. Guzovskaya A.S., Chervatyuk P.A. Psihologo-pedagogicheskie usloviya korrekcii zaikaniya u detej posredstvom vokala v formate dopolnitel'nogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2018; № 6 (116): 143 – 149.
8. Blok O.A. Muzykal'no-instrumental'noe ispolnitel'stvo detej: aspekty analiza. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2018; № 2: 1 – 9.
9. Rudneva S.V. Samostoyatel'naya rabota kak neobhodimaya osnova intensivnogo uchebnogo processa. *Mezhkul'turnoe vzaimodejstvie v sovremennom muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve*. 2018; № 15: 200 – 202.
10. Blok O.A. Model' muzykal'no-ispolnitel'skih dejstvij-dvizhenij instrumentalistov kak produkt nauchnogo poiska. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2018; № 6 (116): 102 – 111.
11. 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: 1 – 10.
12. Blok O.A. Tvorchestvo v pedagogike muzykal'nogo obrazovaniya: metodologicheskij podhod. *Gumanitarnoe prostranstvo. Mezhdunarodnyj al'manah*. 2014; T. 3, № 3: 313 – 326.


*Статья поступила в редакцию 09.11.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-195-198

***Belova S.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Technology and Management Kalmyk State University (Elista, Russia), E-mail: belijsvet@mail.ru*
***Khazykova T.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy Kalmyk State University (Elista, Russia), E-mail: tschazikova@yandex.ru*
***Botova S.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Technology and Management, Kalmyk State University (Elista, Russia), E-mail: botova_sn@mail.ru*

**THE PROBLEM OF PREPARING A FUTURE TEACHER IN THE VIEW OF HUMANITY AND ETHNOPEDAGOGICAL PANOSOPHY.** The article raises a relevant problem of pedagogical education associated with the revision of its content. In modern socio-cultural conditions of the growth of information flows against the background of the erosion of spiritual and moral values, it is especially important to train a teacher who is able to implement the model of human humanitarian education, aimed at developing self-awareness and the formation of the subject's position of the individual. The authors try to comprehend the problem of professional training of a future teacher from the perspective of the methodology of integrative knowledge, combining ideas of humanitarianism and ethnopedagogical pansophia. Possibilities of developing the content of pedagogical education, taking into account this methodology, are shown. The essence of fundamental knowledge is revealed, which allows a future teacher to be a subject of his education and professional activity. The phenomenon of self-knowledge experience as a humanitarian component of pedagogical education is considered. The structural components of this experience are presented. Mechanisms of its inclusion in the content of professional education are shown.

*Key words:* **pedagogical education, humanitarian approach, pedagogical pansophia, experience of self-knowledge.**

***С.В. Белова**, д-р пед. наук, проф., Калмыцкий государственный университет, г. Элиста, E-mail: belijsvet@mail.ru*
***Т.С. Хазыкова**, канд. пед. наук, доц., г. Элиста, E-mail: tschazikova@yandex.ru*
***С.Н. Ботов**, канд. пед. наук, доц., Калмыцкий государственный университет, г. Элиста, E-mail: botova_sn@mail.ru*

# ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В РАКУРСЕ ГУМАНИТАРНОСТИ И ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПАНСОФИИ

В статье поднимается актуальная проблема педагогического образования, связанного с пересмотром его содержания. В современных социокультурных условиях нарастания информационных потоков на фоне размывания духовно-нравственных ценностей особенно важным является подготовка педагога, способного реализовывать модель гуманитарного образования человека, направленного на развитие самосознания и формирование субъектной позиции личности. Авторы пытаются осмыслить проблему профессиональной подготовки будущего учителя в ракурсе методологии интегративного знания, объединяющего идеи гуманитарности и этнопедагогической пансофии. Показаны возможности разработки содержания педагогического образования с учетом такой методологии. Раскрыта сущность фундаментального знания, позволяющего будущему педагогу быть субъектом своего образования и профессиональной деятельности. Рассмотрен феномен опыта самопознания как гуманитарного компонента педагогического образования. Представлены структурные компоненты данного опыта. Показаны механизмы его включения в содержание профессионального образования.

*Ключевые слова:* **педагогическое образование, гуманитарный подход, этнопедагогическая пансофия, опыт самопознания.**

***Работа была представлена на научно-практической конференции «Сохранение духовно-нравственного здоровья народов РФ на основе этнопедагогической пансофии академика Г.Н. Волкова» и была рекомендована к публикации.***

Кардинальные изменения в обществе, произошедшие за последние годы и связанные с процессами глобализации, цифровизации, создания открытого пространства межкультурных коммуникаций, не могли не отразиться на образовании. Вопрос «чему учить?» сегодня, в эпоху информационного перенасыщения, нуждается в переосмыслении. Это касается в первую очередь и подготовки самого учителя. Требуется научная рефлексия проблемы содержания педагогического образования [1–19]. Актуальность исследования данной проблемы связана с изменениями функций учителя, от которого требуется выход за рамки роли «урокодателя» и способность создавать образовательное пространство с «установкой на рост» личности [19], с учетом потребностей нового времени [18], ориентацией на человекосообразные и культуросообразные ценности. Проблема содержания педагогического образования в связи с этим нуждается в пересмотре ценностно-целевых ориентиров подготовки будущего педагога, в серьезном переосмыслении с точки зрения гуманитарных измерений и соотнесения с идеями народной педагогики. Следует учитывать, что «знание о том, как воспитывать и учить человека, изначально трансдисциплинарно, поскольку педагогика объединяет в себе черты философии, религии, науки, ремесла, искусства, техники, народной мудрости» [10].

В сфере образования в ситуации усиливающейся тенденции всеобщей цифровизации и расширения влияния информационных технологий отмирает функция учителя как передатчика предметных знаний. Требуется усиление роли педагога как организатора человеческих связей между субъектами образовательного процесса и творца «живого знания». Такая идея быть носителем и проводником живого общения часто подчеркивается в работах Г.Н. Волкова [6; 7; 8]. И это, по сути, идея гуманитарности, связанная со сферой проявления человеческого духовного опыта. Гуманитарность следует отличать от гуманизма. Она, как качество бытия, представляет собой «персонологию свободного духа» и проявляется через качества уникальности, неповторимо личностного характера, оценочности, эмоциональной окрашенности [15]. Только тот педагог, который осознает уникальность в себе и другом, хорошо знает себя и обладает культурой здорового отношения к себе и своей жизни [17], готов реализовать гуманитарный принцип в образовании. Такой принцип мы понимаем, как регулятив, позволяющий в проектировании образовательных систем и процессов учитывать особенности человеческой природы, соотносить возможности невторжения во внутренний мир личности и ценностно-смыслового влияния на нее [4].

Заметим, что в практике вузовского педагогического образования сегодня наблюдается перевес теоретической подготовки. Выпускники педагогических вузов, как показал анализ (нами обследовано 42 начинающих учителя Республики Калмыкия), чувствуют дефицит практических навыков в общении с детьми и плохо знают себя как инструмент своей профессиональной деятельности. Нами было выявлено, что у подавляющего большинства опрошенных довольно высокий уровень тревожности по поводу работы в школе, также наблюдаются неуверенность в себе, низкая самооценка, неготовность к диалогическим отношениям. Можно также отметить фрагментарность, разрозненность знаний о собственном внутреннем мире.

Среди причин такого положения дел надо назвать, как мы полагаем, отсутствие в содержании педагогического образования гуманитарного компонента, который позволяет будущим педагогам изучать себя как субъекта педагогического действия. Речь об опыте самопознания. Отсутствие опыта самопознания у будущего учителя снижает уровень его профессионализма. Качество профессиональной деятельности педагога, несомненно, зависит от его знания о самом себе, от психологической разумности и способности быть субъектом своего профессионально-личностного саморазвития. Проблема нашего исследования связана с осмыслением теоретико-методологических основ построения процесса формирования у будущего учителя опыта самопознания как основы его профессионализма в контексте гуманитарной модели образования.

Цель данной статьи состоит в уточнении методологических ориентиров разработки содержания педагогического образования с позиции идей гуманитарного и этнопедагогического подходов. Задачи статьи: провести анализ идей гуманитарного и этнопедагогического подходов в рамках исследования проблемы профессиональной подготовки будущего учителя; обосновать опыт самопознания в качестве гуманитарного компонента содержания педагогического образования.

Поиск новых методологических оснований и методов исследования содержания педагогического образования, среди которых методы анализа научной литературы, наблюдения, проективного тестирования, педагогического эксперимента, приводит нас к перспективе соотнесения данного содержания с идеями гуманитарного и этнопедагогического подходов. Образование с позиции гумани-

тарного подхода (М.М. Бахтин, Б.М. Бим-Бад, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков и др.) есть развитие человеческого самосознания и становление человека в культуре. В ракурсе этнопедагогического подхода (Г.Н. Волков, А.Б. Панькин и др.) образование мыслится как «встроенное» в жизнь и разворачивающееся естественным образом в человеческих сообществах «образование-бытие». Линии пересечения двух подходов в исследовании поставленной нами проблемы, по всей видимости, находятся в пространстве экзистенциализма (М. Хайдеггер, В. Франкл, Р. Мэй и др.), ориентированного на состояние бытия человека, и междисциплинарности (В.А. Карпов, М.В. Кларин и др.), позволяющей видеть педагогическое знание как метазнание. Такие пересечения, говоря словами И.А. Колесниковой, позволяют осуществлять «удержание человеческого качества в системе образования» [10].

Главная мысль, которая прослеживается в трудах по этнопедагогике, – это мысль о Человеке, измеряющем свои поступки мерилом духовно-нравственных ценностей и обладающем фундаментальным знанием. «Ты рожден человеком, но Человеком надо стать», – говорил Г.Н. Волков. Сегодня, в условиях неопределенности и обострения социальных проблем растущей личности важнее именно такое знание, а не просто фрагментарная осведомленность и отдельные компетентности. Как завещание, мы должны принять от великого педагога идею о том, что в образовании необходимо вернуться к основополагающему, базовому, родовому опыту, который позволяет человеку становиться Человеком, а учителю уметь быть «специалистом по Человеку» [6].

Анализ исследований [8; 15; 17] показывает, что гуманитарные идеи соотносятся с сутью этнопедагогической пансофии, для которой в центре внимания оказываются координаты подлинных ценностей образования, фундаментальные знания о самих основах жизни и человеческого развития. «Пансофический диалог национальных культур», «Пансофическая сущность идеала», «Любовь как стиль, средство, смысл, цель и результат воспитания», «Поэтическая пансофия песни», «Степь как этнопедагогическое пансофическое пространство» – подобные темы, поднятые в книге «Этнопедагогическая пансофия» [8], с одной стороны, могут говорить о «смешении жанров», с другой, выводят нас на понимание того, что народная педагогика неразрывно связана с самим бытием и внутренним миром человека, в котором «все соединено со всем». Сегодня, читая Волкова, мы продолжаем диалог о возможности становления человека в культуре и восхождения его к «человеческому». Автор монографии подсказывает: необходимо учиться у всего, что нас окружает и что встроено в саму «ткань» жизни – у степи, солнца, детской пеленки, слезинки ребенка, колыбельной песни, сказки, рассказа старика.

Одним из самых сложных вопросов, о который «спотыкается» сегодня педагогика и который важен в свете гуманитарного понимания фундаментального знания, – это вопрос педагогической работы с сознанием человека. Опираясь на исследования в области психологии сознания (А.Г. Асмолов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, В.В. Столин, П.Б. Шошин и др.), мы понимаем феномен сознания как «практическое преобразование» человеком себя, его способность отдавать себе отчет о происходящем внутри и вовне, «чувство собственного существования», чувство «присутствия в моменте», способность видеть себя в системе отношений, констатация собственных процессов внимания, мышления, чувствования [1].

Говоря о загадке сознания, Эмерсон писал: «Мы стоим перед тайной мира, там, где Бытие переходит в Видимость, а Единство – в Разнообразие» [12 с. 210]. Удерживаться в образовании в балансе видимого и невидимого, единого и разнообразного – для этого требуется методология гуманитарности, дающая инструменты работы с сознанием. «Самая настоящая проблема сознания – проблема опыта. Думая и воспринимая, мы находимся в настоящем водовороте информации, однако здесь есть и субъективные аспекты. Таким субъективным аспектом является опыт» [12 с. 206]. Как можно включить в образовательный процесс осознавание личностью своего субъективного опыта и через него – динамику своего духовно-нравственного развития? К сожалению, пока еще в центре внимания в традиционной системе образования находится в основном «объективная» информация, которую ученику требуется усвоить, а весь многообразный внутренний мир его эмпирической личности остается для него «невидимым». «Золотая формула бытия», выведенная Г.Н. Волковым и ставшая уже хрестоматийной, «Без памяти нет традиций, без традиций – нет культуры, без культуры – нет воспитания, без духовности – нет личности, без личности – нет народа [7, с. 34] может остаться «назидательным» призывом, если не пересмотреть систему подготовки учителя, который знает, как устроено сознание ребенка и его собственное.

Поиск способов подготовки учителя, способного удерживаться в контексте гуманитарности и этнопедагогической пансофийности, следует вести, по все видимости, в пространстве антропологии образования. Антропология образования строится как синтезированная система разнотипологических знаний о практике выращивания «собственно человеческого в человеке» [9]. Такие знания можно получить в условиях гуманитарной практики, которая ставит задачу культивирования фундаментальных способностей человека и его развитие во всей полноте своих человеческих проявлений. Речь о проектировании жизненных ситуаций, в которых возможно жизненное самоопределение человека и обретение им субъектности.

Опираясь на идеи гуманитарного подхода и этнопедагогики, мы ставим в нашем исследовании задачу разработки гуманитарного компонента содержания профессионального образования будущего учителя, который обеспечивает его личностные изменения и познание себя в качестве носителя гуманитарных смыслов в образовании и субъекта педагогической деятельности. Гуманитарные смыслы формируются вокруг свободы как источника открытия новой реальности [15]. А гуманитарное знание – это знание о субъективной реальности, человеческой деятельности, для которой характерны личностный характер, уникальность, эмоциональная окрашенность.

Современному педагогу крайне важно такое знание. В нынешних условиях приоритетны не столько узкопредметные компетентности учителя, сколько его субъектная позиция. С точки зрения субъектоцентрированного подхода к построению содержания высшего образования будущий профессионал рассматривается как субъект, который выступает в качестве «системосозидающего компонента» образования и которому необходим субъектный опыт как система смыслов и самореализации индивида [13]. Вполне понятно, что такая субъектность не может выращиваться на материале «чистой» предметности. Необходимо обращение к субъективной реальности личности, к самоисследованию. В связи с этим мы полагаем, что в качестве «единицы» гуманитарного знания, элемента профессионального сознания и гуманитарного компонента содержания профессионального образования будущего учителя-профессионала выступает опыт самопознания будущего учителя.

Рассматривая содержание педагогического образования, мы имеем в виду то содержание, которое, по словам Ю.В. Сенько, «не дано, а задано, и оно строится в диалоге культур – не только «ставшей» культуры, представленной в учебниках, но и культуры ученика и учителя [14]. В рамках гуманитарной модели образования [4] содержание образования может быть представлено тремя составляющими: опыт самосознания, опыт диалогических отношений, опыт культуротворчества. Механизмом освоения таких видов опыта выступает текстуально-диалогическая деятельность, которая заключается в переводе безличной учебной информации в авторско-адресный текст и в диалогическом постижении такого текста.

Феномен опыта самопознания как гуманитарного компонента содержания педагогического образования и особенности формирования данного опыта требуют обращения к междисциплинарному полю когнитивных исследований, которые дают новый методологический ракурс видения. Когнитивное обучение опирается на принципы сознательности и активности личности в образовательной ситуации, на процедуры и стратегии, которые признают важность метапознания и опосредующих процессов [2; 11].

Анализируя исследования о субъективных особенностях опыта сознания личности (К.В. Анохин, М.В. Кларин, Е.Н. Князева), о структуре личностного знания (М. Полани), а также опираясь на идеи антропологии образования и на знание гуманитарной модели образования (С.В. Белова), мы определили, что опыт самопознания как гуманитарный компонент содержания образования будущего учителя включает в себя познание содержания, функций и структуры своего самосознания.

Познание личностью себя предполагает познание трех планов своей субъективной реальности: 1) ощущений, эмоций, мыслей, переживаний, образов, представлений, отношений («что есть в моем внутреннем мире») – содержательно-сознательный компонент; 2) особенностей внимания, восприятия, мышления, воображения памяти, чувств, реагирования («как я функционирую в этом мире») – функционально-сознательный компонент; 3) личностная позиция, Я-образ, Я-концепция, целостность («кто я») – структурно-сознательный компонент. Три данных компонента позволяют личности видеть всю целостность своего «присутствия» в образовательной ситуации: эмоциональное отношение, когнитивные процессы, субъектную позицию.

Самого человека, его поведение, отношения, продукты деятельности можно рассматривать как тексты, с которыми важно вступать в диалог. Рассматривая человека как «био-психо-социо-духовную систему» в контексте «ноэтической динамики» 8-уровневой шкалы ценностей [3], мы понимаем, что полнота его самопознания развертывается на заданных самой эволюцией человека уровнях: телесно-физиологическом, эмоционально-психологическом, когнитивно-лингвистическом, деятельностно-творческом. Таким образом, сущностно процесс самопознания выступает для личности как осознанное моделирование собственной картины мира на основе понимания своих потребностей, мотивов, установок, представлений, ценностей, смыслов, целей, которые соотнесены с внутренней средой и внешними обстоятельствами в контексте своей продуктивной деятельности и творческой реализации. И необходимо, чтобы в практике вузовской подготовки учителя образовательная деятельность носила характер текстуально-диалогической деятельности.

В рамках исследования, которое проводится нами в настоящее время на базе разных факультетов Калмыцкого государственного университета, мы ищем возможности включения опыта самопознания в содержание профессионального образования. В экспериментальной работе, в которой пока еще представлены описательно-качественные результаты, участвуют будущие учителя начальных классов, биологии, технологии и ОБЖ [5]. В разработанной нами программе образовательной и проектной деятельности будущих педагогов, ориентированной на формирование у них опыта самопознания, предметную основу составляет текстуально-диалогическая деятельность, которая позволяет вести рефлексию своего вхождения в профессию и проектирование концепции будущей профессиональной деятельности. Через «текстуальное» прочтение (понимание авторства,

адресности, языка выражения, смыслов) разработанных студентами уроков, публичных выступлений, резюме, видеоматериалов организуется диалог по поводу предъявления своей позиции в профессии и представлений о будущей профессиональной деятельности. Акцентируется внимание студентов на использовании разных инструментов самопознания, среди которых практика чтения «телесных метафор» и практика «осознанного дыхания»; рефлексия спонтанных реакций; систематизация эмоций и чувств; работа со своими детскими фотографиями и с фотографиями детей; контент-анализ постов разных блогеров в соцсетях [5]. Подчеркнем: ведется непосредственная «работа с вниманием» студентов через их рефлексию актов своего внимания. В ходе формирующего эксперимента нами зафиксированы положительные изменения у будущих педагогов в их отношении к учебе и к будущей профессии, наблюдается повышение познавательной активности, инициативности, рост интереса к исследовательской и проектной деятельности. И даже можно отметить изменения в отношении к здоровому образу жизни. Мы проанализировали ответы на вопросы анкет, которые проводились у студентов в начале и в конце года (всего участвовало 84 человека) и которые посвящались их отношению к себе, другим людям, своему образованию, будущей профессии и к жизни вообще. Сравнительный анализ показал, что по мере «узнавания» себя и накопления опыта самопознания у студентов усиливается интерес к своей профессии и к возможности управления своим образованием.

Обобщая, можно сказать, что анализ исследований, связанных с проблемой подготовки будущего учителя в контексте методологии гуманитарности и этнопедагогики, позволяет нам сделать выводы о необходимости объединения в образовательном процессе его внешне-предметной и внутренне-субъективной сторон. Речь о том, что содержание педагогического образования в контексте методологии гуманитарности и этнопедагогической пансофии определяется, с одной стороны, «духовностью» как способностью эволюционного развития личности, с другой, включает в себя возможности накапливать опыт самопознания (саморефлексии) с учетом широкого контекста жизнедеятельности. Эволюционному развитию невозможно «научить». Возможно лишь включить через методы работы с вниманием студентов в содержание профессионального образования опыт самопознания, который отражает разные уровни осмысления внутренних когнитивных структур: содержание сознания, функции сознания, структуры сознания. Именно опыт самопознания позволяет будущему учителю видеть собственную личность как «педагогический инструмент» и развивать свое профессиональное сознание.

Студенты, которые принимают участие в эксперименте в рамках нашего исследования, имеют возможность погружаться в ситуации самонаблюдения, самоисследования, самоуправления и делать рефлексивный срез своего участия в данных ситуациях, анализируя собственные акты поведения как тексты [5]. Такая возможность была создана ситуациями диалога и его системой вопросов, которые касались рефлексии: а) переживаний, мыслей, эмоций (что чувствую, ощущаю, переживаю?); 2) характера внимания, восприятия, понимания (как происходят когнитивные процессы?); 3) ролей, идентификаций, личностных позиций (кто я в данной конкретной ситуации?). Результаты нашего исследования сейчас находятся на стадии завершения и частично внедрены в практику в виде содержания дисциплин и образовательных программ в Калмыцком государственном университете.

Научная новизна статьи заключается в том, что впервые представлена научная рефлексия проблем профессионального образования будущего учителя через идею пересечения идей гуманитарности и этнопедагогической пансофии. Обоснован опыт самопознания будущего учителя в качестве гуманитарного компонента содержания педагогического образования. Теоретическая значимость статьи состоит в расширении представлений о гуманитаризации образования, содержании педагогического образования, возможностях развития педагогической методологии в контексте объединения идей гуманитарности и этнопедагогики в высшей школе. Рассмотренный в статье трехкомпонентный опыт самопознания будущего учителя можно использовать в качестве ориентира при разработке образовательных программ в вузе в условиях реализации гуманитарной модели образования. В этом состоит практическая ценность нашего исследования и данной статьи.

Библиографический список


1. Акопов Г.В. *Психология сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований*. Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2010.
2. Анохин К.В. Когнитом: гиперсетевая модель мозга. *Нейроинформатика-2015*: сборник научных трудов XVII Всероссийской научно-технической конференции с международным участием: в 3 ч. 2015: 14 – 45.
3. Бек Д.Э., Кован К. *Спиральная динамика: управляя ценностями, лидерством и изменениями*. Москва, Открытый мир. 2010.
4. Белова С.В. Гуманитарное образование: текстуально-диалогическая модель. *Педагогика*. 2007; № 6: 19 – 27.
5. Белова С.В., Ботова С.Н., Хазыкова Т.С. *Проблема самопознания будущего учителя в системе педагогического образования*. Воронеж, 2021.
6. Волков Г.Н. *Педагогика любви: Избранные этнопедагогические сочинения*: в 2 т. Москва: Магистр-Пресс, 2002.
7. Волков Г.Н. *Чувашская этнопедагогика*. Чебоксары: Фонд И. Я. Яковлева; Чебоксарский институт экономики и менеджмента Санкт-Петербургского политехнического университета, 2004.
8. Волков Г.Н. *Этнопедагогическая пансофия*: монография. Элиста: Калмыцкий государственный университет, 2009.
9. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. *Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах*: учебное пособие. Москва: Издательство ПСТГУ, 2013.
10. Колесникова И.А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования. *Непрерывное образование: XXI век*. 2013; № 1: 2 – 18.
11. Кларин М.В. Когнитивно-дидактические исследования: анализ проблемного поля. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2017; № 6: 94 – 103.
12. Ланца Р., Берман Б. *Биоцентризм*. Перевод с английского Г. Власова. Москва: Эксмо, 2019.
13. Лескова И.А. Субъектоцентрированное содержание высшего образования как фактор эффективности профессиональной подготовки специалиста. *Образование и наука*. 2018; Т. 20, № 7: 9 – 31.
14. Сенько Ю.В. Содержание образования: пространство выбора. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2017; № 6: 54 – 62.
15. Тульчинский Г.Л. Смысл и гуманитарное знание. *Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летитю Виктора Франкла)*: материалы Международной конференции. Москва: Смысл, 2005: 7 – 26.
16. Тульчинский Г.Л. Свобода и смысл. Новый сдвиг гуманитаарной парадигмы. *Российские исследования в гуманитарных науках*. Lewiston-Queenston-Lampeter The Edwin Mellen Press, 2001; Т. 16.
17. Zotova N.G., Petruchenya N.V., Steshenko V.V. The concept of «health» in the structure of the teachers professional culture. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. 2019; Vol. LXXIII: 574 – 583.
18. Haug B.S., Mork S.M. Taking 21st century skills from vision to classroom: What teachers highlight as supportive professional development in the light of new demands from educational reforms. *Teaching and Teacher Education*. 2021; T. 100: C.103286. Available at: https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103286
19. Rissanen I., Kuusisto E., Tuominen M., Tirri K. In search of a growth mindset pedagogy: A case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school. *Teaching and teacher education*. 2019; Vol. 77: 204 – 213.


References


1. Akopov G.V. *Psihologiya soznaniya: Voprosy metodologii, teorii i prikladnyh issledovanij*. Moskva: Izdatel'stvo «Institut psihologii RAN», 2010.
2. Anohin K.V. Kognitom: gipersetevaya model' mozga. *Nejroiformatika-2015*: sbornik nauchnyh trudov XVII Vserossijskoj nauchno-tehnicheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem: v 3 ch. 2015: 14 – 45.
3. Bek D.`E., Kovan K. *Spiral'naya dinamika: upravlyaya cennostyami, liderstvom i izmeneniyami*. Moskva, Otkrytyj mir. 2010.
4. Belova S.V. Gumanitarnoe obrazovanie: tekstual'no-dialogicheskaya model'. *Pedagogika*. 2007; № 6: 19 – 27.
5. Belova S.V., Botova S.N., Hazykova T.S. *Problema samopoznaniya buduschego uchitelya v sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya*. Voronezh, 2021.
6. Volkov G.N. *Pedagogika lyubvi: Izbrannye `etnopedagogicheskie sochineniya*: v 2 t. Moskva: Magistr-Press, 2002.
7. Volkov G.N. *Chuvashskaya `etnopedagogika*. Cheboksary: Fond I. Ya. Yakovleva; Cheboksarskij institut `ekonomiki i menedzhmenta Sankt-Peterburgskogo politehnicheskogo universiteta, 2004.
8. Volkov G.N. *`Etnopedagogicheskaya pansofiya*: monografiya. `Elista: Kalmyckij gosudarstvennyj universitet, 2009.
9. Isaev E.I., Slobodchikov V.I. *Psihologiya obrazovaniya cheloveka: Stanovlenie sub`ektnosti v obrazovatel'nyh processah*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo PSTGU, 2013.
10. Kolesnikova I.A. Nepreryvnoe obrazovanie kak fenomen XXI veka: novye rakursy issledovaniya. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2013; № 1: 2 – 18.
11. Klarin M.V. Kognitivno-didakticheskie issledovaniya: analiz problemnogo polya. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2017; № 6: 94 – 103.
12. Lanca R., Berman B. *Biocentrizm*. Perevod s anglijskogo G. Vlasova. Moskva: `Eksmo, 2019.
13. Leskova I.A. Sub`ektocentrirovannoe soderzhanie vysshego obrazovaniya kak faktor `effektivnosti professional'noj podgotovki specialista. *Obrazovanie i nauka*. 2018; T. 20, № 7: 9 – 31.
14. Sen'ko Yu.V. Soderzhanie obrazovaniya: prostranstvo vybora. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2017; № 6: 54 – 62.
15. Tul'chinskij G.L. Smysl i gumanitarnoe znanie. *Problema smysla v naukah o cheloveke (k 100-letityu Viktora Frankla)*: materialy Mezhdunarodnoj konferencii. Moskva: Smysl, 2005: 7 – 26.

16. Tul'chinskij G.L. Svoboda i smysl. Novyj sdvig gumanitaarnoj paradigmy. *Rossijskie issledovaniya v gumanitarnyh naukah*. Lewiston-Queenston-Lampeter The Edwin Mellen Press, 2001; T. 16.
17. Zotova N.G., Petruchenya N.V., Steshenko V.V. The concept of «health» in the structure of the teachers professional culture. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. 2019; Vol. LXXIII: 574 – 583.
18. Haug B.S., Mork S.M. Taking 21st century skills from vision to classroom: What teachers highlight as supportive professional development in the light of new demands from educational reforms. *Teaching and Teacher Education*. 2021; T. 100: S.103286. Available at: https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103286
19. Rissanen I., Kuusisto E., Tuominen M., Tirri K. In search of a growth mindset pedagogy: A case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school. *Teaching and teacher education*. 2019; Vol. 77: 204 – 213.

*Статья поступила в редакцию 21.11.21*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-198-200

***Gajiyeva P.D.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*
***Radjabov R.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Dagestan state pedagogical University (Makhachkala, Russia)*
***Ibragimov M.A.,*** *Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Dean of Faculty of Management and Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia)*

**CIVIL AND LEGAL EDUCATION OF STUDENTS BY MEANS OF YOUTH SELF-GOVERNMENT.** The article is based on the analysis of psychological and pedagogical literature and generalization of the practical experience of educational organizations on the problem of research. Features of civil law education of students through involvement in the activities of student self-government are considered. The paper reveals possibilities of school self-government in the education of leadership qualities and citizenship in the younger generation. The authors conclude that participation in the work of school self-government bodies makes it possible to form leadership qualities in children quite effectively, since public work involves inclusion in socially significant activities in internal and external society that are diverse in content and forms. Pedagogical support of student initiatives and stimulation of social activities contribute to the development of activity, initiative, independence and determination of schoolchildren.

*Key words:* **student self-government, legal space of the school, leadership qualities, civic position.**

***П.Д. Гаджиева,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru*
***Р.В. Раджабова****, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала*
***М.А. Ибрагимов****, канд. юрид. наук, декан факультета управления и права ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала*

# ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ МОЛОДЕЖНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

В данной статье на основе анализа психолого-педагогической литературы и обобщения практического опыта работы образовательных организаций по проблеме исследования рассмотрены особенности гражданско-правового воспитания учащейся молодежи посредством приобщения к деятельности ученического самоуправления; охарактеризованы возможности школьного самоуправления в воспитании лидерских качеств и гражданской позиции подрастающего поколения. Авторы делают вывод о том, что участие в работе органов школьного самоуправления позволяет достаточно эффективно формировать лидерские качества у ребят, поскольку общественная деятельность предполагает включение в разнообразную по содержанию и формам социально значимую деятельность во внутреннем и внешнем социуме. Педагогическая поддержка ученических инициатив и стимулирование общественной деятельности способствуют развитию активности, инициативности, самостоятельности и решительности школьников.

*Ключевые слова:* **ученическое самоуправление, правовое пространство школы, лидерские качества, гражданская позиция.**

Сегодня наиболее актуальным стал вопрос формирования позитивного социального опыта растущего человека, его гражданского становления. Сформированные лидерские качества имеют высокое значение в современной политической, социальной обстановке. Через лидеров реализуется управленческий механизм. Изменения в обществе требуют и изменений в школе. Если мы хотим, чтобы школа готовила ребят к жизни в демократическом правовом государстве, то она должна быть основана на демократических ценностях и на уважении к правам человека. Только на основании этого возникают доверительные, непринужденные отношения между детьми и взрослыми, рождается атмосфера радости и творчества. Важную роль в таком воспитании приобретает самоуправление школьников. Установлено, что не любая деятельность развивает лидерские качества, а лишь та, которая ставит ученика в определенное отношение к коллективу людей.

Актуальность исследования обусловливается и тем, что современная школа должна обучать не только наукам, но и научить человека быть самостоятельным, совершать добрые дела, отвечать за свои поступки. Ученики должны приходить в такую школу, которая сможет подготовить их к жизни в изменяющихся условиях.

Цель статьи: рассмотреть возможности повышения эффективности гражданско-правового воспитания учащейся молодежи средствами молодежного самоуправления.

Анализ проведенного нами исследования среди учащихся 7–11 классов позволяет сделать вывод о том, что каждая школа – это маленькое государство, которое создает условия для развития лидерских качеств. Опираясь на результаты анкетного опроса, которым было охвачено более 150 учеников, причем респондентами стали учащиеся разных возрастных групп, нами выявлены следующие условия развития лидерских качеств средствами ученического самоуправления: вовлечение учащихся в школьное ученическое самоуправление, использование социального проектирования как средства развития лидерских качеств у ребенка, создание педагогом или старшим вожатым «ситуации успеха», поддержка и похвала ученика-лидера.

На основе анализа психолого-педагогической литературы в своем исследовании ученическое самоуправление определяется нами как форма организации жизнедеятельности коллектива учащихся, обеспечивающая развитие их самостоятельности в принятии и реализации решений для достижения общественно значимых целей.

Опираясь на вышеизложенное и анализируя собственный практический опыт, можем констатировать, что именно школьное ученическое самоуправление – это возможность самим учащимся планировать, организовывать свою деятельность и подводить итоги, участвовать в решении вопросов школьной жизни, проводить мероприятия, которые им интересны.

Жизнь в гражданском правовом обществе требует от человека умения признавать и учитывать потребности и права других, толерантного отношения к образу жизни окружающих людей, умения взаимодействовать в социуме, приходить к согласию и взаимодействовать для достижения общих целей. Для того чтобы ценности гражданского общества стали личными ценностями каждого человека, необходим такой социальный контекст образования, когда ребенок постоянно получает подтверждение высокой значимости и актуальности этих ценностей.

Правовое пространство школы, наряду с другими образовательными пространствами, образуют уклад ее жизни, т.е. такую ее организацию, которая во многом определяет, какие нормы и правила усваиваются и закрепляются в поведении детей. Как указывают исследователи, такой уклад (стиль жизни) больше влияет на становление жизненных ценностей молодежи, чем формальные курсы граждановедения. Участие детей во внутришкольном самоуправлении создает необходимые условия для приобретения ими социального опыта, гражданского становления. Стремление детей к неформальному общению, к многообразным формам такого общения возрастает. Это признается специалистами как мировая тенденция развития социальной активности детей.

Неслучайно организация Объединенных Наций в «Конвенции ООН о правах ребенка» (от 20 ноября 1989 г.) наряду с защитой жизни, здоровья, созданием условий для образования предусматривает права детей на их активное участие в жизни общества. Организация внутришкольного самоуправления в рамках специально создаваемого в школе правового пространства дает возможность как педагогам, так и различным звеньям школьного коллектива создавать ситуации проживания в этом пространстве, в которых нужно найти свой способ поведения, выразить свое отношение к ситуации или проблеме.

Ускоряющиеся темпы развития современного общества выражаются в потребности появления нового типа лидера, который обладал бы способностью эффективно маневрировать среди процессов, происходящих в обществе, стремлением к решению возникающих проблем с помощью инновационных подходов, свойствами лидера, готовностью взять на себя ответственность и проявить инициативу, навыками руководства и высокими коммуникативными навыками, а также желанием реализовывать свои лидерские качества. Проблема лидерских качеств в современном мире актуальна, поскольку качества являются компонентом личности. Имея представление о понятии и содержании качеств лидера, можно говорить о том, что индивид, обладающий данными качествами, сможет в большей степени актуализироваться в обществе, занимать лидерские позиции, управлять и организовывать группу людей, что позволит ему развиваться как личности, его деятельность будет положительно сказываться на решении проблем общества.

Особое место в современных исследованиях отводится развитию лидерских качеств именно у молодёжи, которая будет формировать будущий образ Российской Федерации. В юности человек стремится к самоопределению как личность и как человек, включённый в общественное производство, в трудовую деятельность. Общеизвестный факт, что участие во внеучебной деятельности организации, в которой проходят обучение молодые люди в данный момент, а также в общественной жизни места своего пребывания является условием развития личностных качеств молодых людей. При этом внеучебная и общественная деятельность могут представлять собой как посещение различных кружков, секций, культурных мероприятий, так и участие в органах управления на доступном для них уровне. Наиболее ярко лидерские качества учеников выражаются именно во время осуществления деятельности в режиме самоуправления, например, школьного. Подобная деятельность существенно отличается от деятельности в режиме руководства или управления, поскольку представители самоуправления не являются безмолвными исполнителями или участниками каких-либо мероприятий. Молодёжь, например, через школьное самоуправление должна принимать непосредственное участие в создании этого мероприятия, корректировать формы его реализации, выступать инициатором идей по его проведению, то есть становиться полноценным участником процесса создания, подготовки, реализации.

Ученическое самоуправление выступает в качестве стартовой площадки, первой ступенью на пути к серьёзной, взрослой деятельности за пределами образовательного учреждения и без активного участия членов семьи в жизни старшеклассников. Работа в ученическом самоуправлении необходима не только для поддержания движения молодёжного парламентаризма в России, но и для того, чтобы сами молодые люди приобрели необходимые компетенции, которые будут полезны и в студенческие годы, и в том случае, если необходимо после школы сразу включиться в рабочий процесс.

На сегодняшний день всё также актуальной остаётся проблема отношения педагогического состава учебного заведения к ученическому самоуправлению. Данное отношение выражается в тех функциях, которыми администрация нередко наделяет участников самоуправления. Чаще всего это участие в мероприятиях либо чисто физическая помощь в их проведении, то есть сугубо исполнительные функции.

Анализ существующей теории и практики деятельности образовательных организаций позволяет нам судить о том, что в современных условиях необходимо создание условий, при которых ученики смогут уделять время на развитие своих личностных качеств. В частности, формирование лидерских качеств невозможно при сугубо исполнительной деятельности. Необходимо ставить перед коллективом ученического самоуправления задачи разной сложности, мотивировать его работу, оказывать помощь и поддержку на административном уровне.

В психолого-педагогической литературе лидерские качества старшеклассников определены как совокупность свойство и черт личности, позволяющих старшему школьнику статусно выделиться в социальной группе и выражающихся в активном проявлении своей позиции, способности быстро ориентироваться в ситуациях, адекватно реагировать на вызовы и угрозы времени, ставить социально значимые цели, сплачивать и вести к ним людей.

Таким образом, участники ученического самоуправления – это как раз и есть та группа молодых людей, выделившихся из общей массы для реализации своих интересов или интересов определённой группы учеников. Это те потенциальные лидеры, которые могут стать активными участниками общественно-политической жизни страны, поэтому так важно, чтобы окружающие их большую часть времени люди – члены семьи и педагогический состав – постарались обеспечить им условия, при которых ученическое самоуправление станет надёжной стартовой площадкой для саморазвития и самоопределения.

Как показывает анализ практического опыта, в образовательных организациях г. Махачкалы созданы благоприятные условия для развития лидерских качеств молодых людей старшего школьного возраста. Школьникам предлагается разнообразный выбор направлений деятельности, которой они могут заниматься: управление учебной организацией, социальная работа, творческая деятельность.

В современных условиях, складывающихся в международных отношениях России, нестабильности её социально-экономической обстановки, нарастания интеграционных связей со странами Азии всё большее значение приобретает институт молодёжного самоуправления как форма управления экономическими, политическими, социокультурными процессами.

Государственная молодёжная политика – деятельность органов государственной власти, направленная на развитие профессионального, социального потенциала молодёжи, что достигается через создание системы социально-экономических, политических, культурных, правовых, организационных норм, способствующих комфортной социализации молодых граждан в социуме.

В этой связи в качестве первой ступени создания молодежного парламента мы предлагаем повысить внимание к созданию и развитию ученического самоуправления как основного средства формирования правового пространства школы.

Приведём в качестве примера опыт СОШ № 42 г. Махачкалы, на базе которой были проведены исследования, посвящённые организации гражданско-правового воспитания учащихся школьниками на основе молодёжного самоуправления. Исследование было проведено в период 2020–2021 уч. г.

В концепции и программе развития школы на период до 2025 года говорится о том, что она ориентирована на обучение, воспитание и развитие каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей. В годовом плане работы школы одним из главных является раздел воспитательной работы, основные задачи которой заключаются в обеспечении условий для самореализации творческих возможностей и потребностей ребенка; создании развивающей среды, способствующей самоутверждению личности в различных видах деятельности; формировании коммуникативных навыков, умения понимать себя и других.

Общеобразовательная школа является той уникальной средой, которая оказывает огромное значение на процесс социализации детей, подростков, юношей и девушек.

Школа должна стать системой, состоящей из совокупности множества отдельных пространств, создающих среду для общения и развития школьников и играющих роль регуляторов школьной жизни. Сюда относится учебное, досуговое, информационное, воспитательное, правовое пространства.

При этом учащиеся получают в образовательном учреждении не только знания, но, прежде всего, определённые компетенции, позволяющие им в дальнейшем лучше социализироваться во взрослой жизни.

В данной системе должны быть созданы все условия для формирования взаимоотношений между всеми его участниками – взрослыми и детьми, педагогами и учащимися, учащимися между собой.

Идея вовлечения учащихся в школьное самоуправление не нова. Ей уже больше ста лет. Первым в нашей стране её реализовал великий педагог А.С. Макаренко. Причём его опыт особенно ценен, так как он работал с очень трудными подростками, за плечами которых стояли совершённые ими преступления. Именно А.С. Макаренко впервые высказал мысль о том, что, вовлекая учащихся в управление образовательным учреждением, каждому даётся шанс развить свой талант, сформировать навыки совместной работы, что самым положительным образом сказывается на процессе социализации (применяя уже современный термин).

Полученные в процессе самоуправления знания и опыт совместной деятельности позволят выпускникам школы стать более мобильными и, как следствие, более мобильными, востребованными в области управления, в политике и в других профессиональных сферах. Тем самым ведущая задача школьного самоуправления – сформировать у школьников готовность выполнять в социуме систему определённых социальных ролей.

В СОШ № 42 г. Махачкалы сформирован Школьный парламент. В него учащиеся могут пройти после проведённых выборов на базе их классов. При такой системе Школьный парламент оказывается сформированным самыми активными учащимися из каждого класса с выраженными лидерскими качествами. Кроме парламента, который является органом управления на общешкольном уровне, в каждом классе сформирован свой актив, который выполняет многочисленные функции в классном коллективе:

- оказывает помощь классному руководителю в проведении внеклассных воспитательных мероприятий;
- организует дежурство в классе и следит за порядком в целом;
- помогает организовывать массовые мероприятия – школьные праздники, акции и др.

Как показал анализ деятельности Школьного парламента, СОШ № 42 г. Махачкалы в период 2020–2021 уч. год удалось добиться следующих результатов:

- в школе повысилось число проведённых внеклассных мероприятий интеллектуальной, творческой, спортивной направленности;
- оказались вовлечёнными в эти мероприятия более 70% учащихся.

В то же время хотелось бы отметить, что работа по самоуправлению в школе – достаточно сложный и противоречивый процесс. Он постоянно развивается, изменяется, корректируется.

Как показывает практика, неоценимую помощь оказали здесь сами ребята, когда стали предлагать создать сначала детскую организацию под названием «Лидер», где был бы свой президент, его помощники, свое название и девиз. Основная цель организации заключалась в раскрытии и реализации организаторских и творческих способностей; развитии ощущения значимости и причастности к решению проблем школы; формировании опыта ведения предвыборной и выборной кампаний. Все это осуществляется через Президентский совет старшеклассников, проведение праздничных мероприятий, например, праздник школьной организации "Содружество", деловые и ролевые игры, школу актива. Также мы стараемся вовлечь в самоуправление "ученик – учитель – родитель" и родителей. Для этого используются различные формы: родительские собрания, организация кружков и секций, творческие группы, например, "Мужской совет", «Родительские инициативы», «Добрые советы» и т.д. Можно очень многое в школе делать вместе, и это получается намного лучше, чем просто при манипулировании детским коллективом, учащиеся стали гораздо активнее. Причём их активность не была основана на принудительном порядке, а вызвана, прежде всего, их собственной инициативой, желанием себя показать, раскрыть свой творческий потенциал.

На основе полученного опыта можно рекомендовать ряд идей по совершенствованию школьного самоуправления:

- разработать методическое пособие для руководителей, учителей, учащихся «Ученическое самоуправление как средство формирования лидерских качеств»;
- разработать методические материалы: брошюры; листовки на тему «Как развивать лидерство»;
- постоянно выявлять с помощью тестовых методик совместно с психологом школы лидерские, креативные способности учащихся и использовать их потенциал для формирования структуры ученических самоуправлений;
- проводить с учащимися тренинги, направленные на развитие лидерских, организаторских способностей учащихся, эмоционального интеллекта, так называемых «мягких навыков» (soft skills),
- проводить общешкольные, общегородские, республиканские и всероссийские конкурсы «Я лидер», используя опыт педагогов страны [6; 7; 8 и др.].

На основании изучения научной, психологической, педагогической, методической литературы, обобщения передового опыта педагогов и проведения опытно-экспериментальной работы нами были сделаны следующие выводы.

1. Подростковый возраст является сензитивным для формирования лидерских качеств личности, поскольку для ребят характерно строить профессиональные и жизненные планы, к этому периоду складывается мировоззрение и определяются идеалы и жизненные ценности. Активное отношение к действительности и стремление ее изменить, возросшая самостоятельность и ответственность за свои действия позволяют приобщать учащихся к социально значимой деятельности во внутреннем и внешнем социуме.

2. Участие в работе органов школьного самоуправления позволяет достаточно эффективно формировать лидерские качества у ребят, поскольку общественная работа предполагает включение в разнообразную по содержанию и формам социально значимую деятельность во внутреннем и внешнем социуме. Педагогическая поддержка ученических инициатив и стимулирование общественной деятельности способствуют развитию активности, инициативности, самостоятельности и решительности школьников.

3. В процессе опытно-экспериментальной работы было доказано, что лидерские качества личности формируются в социально значимой деятельности, к которой у участников школьного самоуправления наблюдается активное, заинтересованное отношение.

Научная новизна статьи определяется выявлением роли школьного самоуправления в развитии личностного потенциала учащихся через такую форму, как Школьный парламент.

Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о возможностях использования школьного самоуправления в процессе организации внеклассной воспитательной работы, массовых мероприятий, акций.

Практическая значимость заключается в том, что на примере конкретной общеобразовательной школы показаны возможности школьного самоуправления через такую эффективную форму, как Школьный парламент.

Библиографический список


1. *Молодёжное парламентское движение России*. Available at: http://www.newparlament.ru/news/view
2. Нечаев М.П. *Вожатый детского коллектива. Методика воспитательной работы*: учебно-методическое пособие для студентов и педагогов. Москва, 2016.
3. Труфакин Д.С., Конышева А.В., Никитина Е.Л. Ученическое самоуправление как средство формирования правовой культуры школьников. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017; № S20: 1 – 3. Available at: http://e-koncept.ru/2017/470221.htm
4. Старкова Г.В. *Формирование лидерских качеств старшеклассников в деятельности детских общественных организаций*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук, 2011.
5. Яворская О.Э. Школьное самоуправление как механизм формирования лидерских качеств у молодёжи. *Молодой ученый*. 2019; № 19 (25).
6. *Ролевая игра «Выбор за тобой!» для учащихся 10 – 11-х классов*. Available at: https://kze.docdat.com/docs/268/index-1000291-58.html
7. Купина И.В. *Ученическое самоуправление как одно из средств воспитания у школьников лидерских качеств*. Available at: https://infourok.ru/doklad-na-temu-uchenicheskoe-samoupravlenie-kak-odno-iz-sredstv-vospitaniya-u-shkolnikov-liderskih-kachestv-344068.html
8. Герасимова О.М. *Ученическое самоуправление как условие развития лидерских качеств*. Available at: http://www.dpo-smolensk.ru/meropr-1/1-dop-deti/Gerasimova.pdf


References


1. *Molodezhnoe parlamentskoe dvizhenie Rossii*. Available at: http://www.newparlament.ru/news/view
2. Nechaev M.P. *Vozhatyj detskogo kollektiva. Metodika vospitatel'noj raboty*: uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov i pedagogov. Moskva, 2016.
3. Trufakin D.S., Konysheva A.V., Nikitina E.L. Uchenicheskoe samoupravlenie kak sredstvo formirovaniya pravovoj kul'tury shkol'nikov. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2017; № S20: 1 – 3. Available at: http://e-koncept.ru/2017/470221.htm
4. Starkova G.V. *Formirovanie liderskih kachestv starsheklassnikov v deyatel'nosti detskih obschestvennyh organizacij*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk, 2011.
5. Yavorskaya O.`E. Shkol'noe samoupravlenie kak mehanizm formirovaniya liderskih kachestv u molodezhi. *Molodoj uchenyj*. 2019; № 19 (25).
6. *Rolevaya igra "Vybor za toboj!" dlya uchaschihsya 10 – 11-h klassov*. Available at: https://kze.docdat.com/docs/268/index-1000291-58.html
7. Kupina I.V. *Uchenicheskoe samoupravlenie kak odno iz sredstv vospitaniya u shkol'nikov liderskih kachestv*. Available at: https://infourok.ru/doklad-na-temu-uchenicheskoe-samoupravlenie-kak-odno-iz-sredstv-vospitaniya-u-shkolnikov-liderskih-kachestv-344068.html
8. Gerasimova O.M. *Uchenicheskoe samoupravlenie kak uslovie razvitiya liderskih kachestv*. Available at: http://www.dpo-smolensk.ru/meropr-1/1-dop-deti/Gerasimova.pdf


*Статья поступила в редакцию 15.11.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-200-202

***Ganzyuk A.A.,*** *adjunct, Department No. 19 (Pedagogy), Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ganz1207@mail.ru*
***Fedak E.I.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Professor, Department No. 19 (Pedagogy), Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Press7vu@gmail.ru*

**IMPROVEMENT OF THE PROCESS OF FORMATION OF MILITARY PROFESSIONAL SKILLS AND SKILLS OF COURSANTS DURING PRACTICE AND MILITARY TRAINING.** In this article, the authors examine the existing system of practice-oriented training of cadets in military universities. In particular, it examines pedagogical practice, its role in the military professional training of officers, in the preparation and development of them as teachers. The main directions of improving the process of forming military professional skills and abilities of cadets in the course of practice (military training) are also considered. The system of continuous pedagogical practice of cadets is substantiated as a possible optimal today strategy for the practical training of cadets of military universities, and the conditions for the successful functioning of this system are revealed. The authors concluded that the existing system of practice-oriented training of cadets in military universities needs to be improved, and the declared approach will overcome all those shortcomings that do not allow to fully carry out high-quality training of highly qualified officers.

*Key word:* **skills and abilities, military training, practice, training, formation, cadets, process.**

***А.А. Ганзюк****, адъюнкт, Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ganz1207@mail.ru*
***Е.И. Федак****, канд. пед. наук, доц., проф., Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: Press7vu@gmail.ru*

# СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ КУРСАНТОВ В ХОДЕ ПРАКТИК И ВОЙСКОВЫХ СТАЖИРОВОК

В данной статье авторами рассматривается существующая система практико-ориентированной подготовки курсантов в военных вузах. В частности, рассматривается педагогическая практика, ее роль в военно-профессиональной подготовке офицерских кадров, в подготовке и становлении их как педагогов. Также рассматриваются основные направления совершенствования процесса формирования военно-профессиональных умений и навыков курсантов в ходе практик (войсковых стажировок). Обосновывается система непрерывной педагогической практики курсантов как возможной оптимальной на сегодняшний день стратегии практического обучения курсантов военных вузов, и раскрываются условия для успешного функционирования этой системы. Авторы сделали выводы о том, что существующая система практико-ориентированной подготовки курсантов в военных вузах нуждается в совершенствовании, а заявленный подход позволит преодолеть все те недостатки, которые не позволяют в полной мере осуществлять качественную подготовку высококвалифицированных офицеров.

*Ключевые слова:* **умения и навыки, войсковая стажировка, практика, подготовка, формирование, курсанты, процесс.**

Актуальность данной проблематики заключается в том, что переключение внимания на роль военного образования, важность которого все более осознается на разных уровнях управления, стремление сделать подлинную науку реально востребованной в жизни войск и вузов потребовали нового осмысления сущности, содержания и методики всего процесса обучения и особенно практики курсантов в войсках и организациях Вооруженных Сил Российской Федерации [1–7].

Появляются новые предметные области знаний, которые должны быть освоены военнослужащими, возрастают актуальные требования к их опыту, практическим умениям и навыкам [4, с. 127.]. Существовавшие ранее подходы к обучению в целом и к организации производственной (педагогической) практики в частности устарели. Они не обеспечивают требуемого в войсках и вузах качества специалиста. Из года в год в отзывах (в пределах 30%) на выпускников отмечается низкий уровень методической подготовки. Растет процент обучающихся, не умеющих работать с людьми, со слабо развитыми личностными качествами.

Отмечается, что индивидуальная подготовка офицеров не в полном объеме обеспечивает требуемый уровень знаний, умений, навыков и командирских качеств для исполнения ими обязанностей по занимаемым должностям [7, с. 34.]. Из общего количества выпускников военных вузов 2012–2020 гг. 11% молодых офицеров имели отрицательные служебные характеристики и не соответствовали занимаемой должности [6, с. 5].

Анализ этих и других упущений в подготовке курсантов вывел на проблему обеспечения единства теоретического и практического аспектов в их подготовке, на потребность в новых подходах в построении всей системы практического обучения. Одной из оптимальных и возможных на сегодня стратегий практического обучения курсантов может выступить система непрерывной их практики.

К такому выводу подвели последовательные поиски, изучение зарубежного опыта, современные тенденции по формированию ведущих навыков современного специалиста XXI в., а также сама жизнь [8]. Таким образом, решение обозначенной проблемы по совершенствованию военно-профессиональной подготовки выпускников военных вузов выступает одной из актуальных задач современной педагогической науки.

Цель данной статьи – выявление и обоснование нового подхода в построении системы практического обучения курсантов военных вузов.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть существующую систему практики в военных вузах; определить ряд принципов, на основании которых целесообразно по-новому строить педагогическую практику; определить условия для успешного функционирования системы непрерывной педагогической практики обучающихся.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы в образовательном учреждении.

Опираясь на исследования С.И. Зимина [3], Д.В. Логвиненко С. [5] и др., рассмотрим аргументы и доказательства в пользу заявленной стратегии. В начале рассуждений критически посмотрим на существующую систему практики в военных вузах.

Во-первых, она рассматривается как вид учебных занятий, который во многом обособлен от основного учебного процесса (проводится вне военного вуза и без непрерывного руководства).

Во-вторых, практика во многом носит копирующий, а не творческий характер (курсанты ищут так называемые «болванки» дидактических материалов и без достаточного осмысления пытаются реализовать их на практике).

В-третьих, фактически отсутствуют обучающий и воспитывающий характер практики (часто нет многократного повторения в отработке навыков; редкие встречи курсантов с подчиненными не позволяют им установить доверительных отношений).

В-четвертых, в ходе организованной таким образом практики не удается в единстве реализовать возможности различных видов практики (практических занятий в вузе (тренингов, практикумов, практических задач).

В-пятых, руководство со стороны кафедр вузов в ходе практики фактически отсутствует и сводится к «инспектированию» обучающихся.

Есть и ряд других существенных недостатков в вопросах содержания, организации и методического обеспечения практики [2, с. 4].

Реформа в Вооруженных Силах РФ позволила во многом по-новому посмотреть на производственную (педагогическую) практику и ее роль в деле подготовки военных специалистов как педагогов. В новых условиях традиционный подход, который был ориентирован на изначальное овладение знаниями предметов, изучаемых в вузе, и лишь потом, на завершающем этапе обучения проводилась комплексная практика, перестал отвечать запросам войск. Реализуя его, считалось, что можно овладеть совокупностью определенных готовых знаний по ряду предметов и потом, где-то в конце процесса обучения можно закрепить знания разнородных наук на практике. Итоги такого обучения неоднократно подводились в отчетах, отзывах на выпускников. В обобщенном виде из них следует такой вывод: теоретическая подготовка у выпускников вузов достаточная (высокая, соответствует требованиям), практическая значительно отстает от требований. То есть наблюдается разрыв между теоретическими и практическими аспектами в обучении.

При правильном обучении теория принципиально не может быть оторвана от профессиональной деятельности, которую она обеспечивает (описывает, объясняет, дает ей рекомендации). Очевидно, чтобы теория действительно стала руководством к действию в практической работе, необходимы другие стратегии обучения, иное понимание всех структур и связей учебного процесса.

На смену традиционным информационным технологиям обучения и воспитания, находящимся под технократическим уклоном и косвенным обращением к человеку, приходят новые стратегии, отвечающие современным требованиям развития профессиональной армии с прямым обращением к изучению и учёту в работе личностных компонентов (потребностей, способностей, направленности личности и т.д.) [1, с. 109].

Преимущества нового подхода к производственной (педагогической) практике позволяют раскрыть сопоставительный анализ его с традиционной постановкой вопроса.

В существовавшей системе обучения практика рассматривалась как завершающий, итоговый этап обучения. Ему предшествовала теоретическая (аудиторная) подготовка, так сказать «давались» знания, которые необходимо было обучаемым самим закреплять на практике. Практике предшествовало изучение целого набора разнородных дисциплин со слабыми межпредметными и межтемными связями. Кафедры, которые специализировались по отдельным предметам, больше всего интересовали не деятельность, которой должен был овладеть обучающийся, а тематика и логика своей науки. В итоге целостной профессиональной деятельности, например, обучению, воспитанию, изучению и учету в деятельности параметров личности и т.д., ни одна кафедра углубленно обучающихся не учила. Предполагалось, что эта роль должна отводиться практике, во время которой сам обучаемый должен был синтезировать разрозненные, часто к концу обучения забытые, знания различных предметов.

То есть, пожалуй, самое сложное в обучении оставалось вне руководства опытных педагогов. На практику, которая проводилась в ряде вузов, а часть – и в разных городах, выделялись из расчета на 10–15 человек один-два преподавателя-руководителя. За 10–15 дней командировки преподаватель не всегда успевал даже познакомиться и побеседовать со всеми подчиненными. О непрерывности и последовательности руководства практикой курсантов со стороны преподавателей вузов не могло быть и речи.

Преподаватели же кафедр училищ (предмета специализации) по прибытии курсантов, как правило, убывали в отпуск, командировки или выполняли другие задачи, не связанные с учебным процессом.

Стажеры, не всегда представляя всю сложность и ответственность педагогического труда, многие вопросы упрощали. После проведения нескольких бесконтрольных занятий у них складывалось впечатление легкости работы педагогом. Все это отрицательно сказывалось на ответственности и потребностно-мотивационной сфере в их последующей учебной деятельности.

Опытно-экспериментальная работа позволила определить, обосновать ряд принципов, на основании которых целесообразно по-новому строить педагогическую практику. Основными среди них выступают принципы комплексности, непрерывности, систематичности, индивидуальности, непосредственной связи с войсковой и вузовской практикой. Но сами по себе хорошие принципы могут быть «мертвыми», если их не оживить личностными качествами. Имеется в виду, что

курсант должен быть не «объектом», а активным «субъектом» педагогического процесса. Он должен быть не условно и часто формально включен в него, а полноценно и ответственно овладевать профессиональной деятельностью (конкретными ее видами и способами).

Следует сказать еще об одной принципиальной исходной посылке построения профессиональной подготовки в вузе. В учебном процессе в целом и в ходе практики в частности ведущей должна выступить деятельность научения, а обучаемый не столько ее объект, сколько активный субъект деятельности. Как правило, определяющим фактором в научении выступает организация деятельности субъекта по усвоению способов этой деятельности.

В этом заключается смысл нового обучения в ходе непрерывной педагогической практики.

Заявленный подход позволит преодолеть недостатки информативно-сообщительного и копирующего обучения в ходе практики и перейти к развитию способностей начинающего специалиста, то есть к реальному овладению им способами будущей деятельности. При этом в учебном процессе придется перейти от преимущественного преподавания знаний, умений и навыков к преимущественному научению, где превалирует процесс организации, управления учебной практической деятельностью обучаемых и не как «объектов целенаправленных воздействий», а как активных субъектов этой деятельности. Такой подход изменяет характер деятельности педагога как учителя. В качестве заглавного у него теперь будет выступать не сбор и передача информации (чаще сведений) или контроль того, как обучающиеся сами овладели способами деятельности, а разработка дидактических средств (материалов задач, заданий, рекомендаций и т.д.) по овладению мыслительными операциями и способами профессиональной деятельности. Тем самым изменяется характер отношений в системе «педагог – ученик».

Такого рода посылки были положены в основу организации системы непрерывной педагогической практики курсантов. Для успешного ее функционирования необходимо:

– во-первых, учебные планы, тематические планы и рабочие программы дисциплин специализации согласовать по времени, тематике и содержанию решения практических задач;

– во-вторых, выделить для прохождения практики один день в неделю;

– в-третьих, обеспечить переход от уровня практики, где профессиональная деятельность базируется на копировании эмпирически-практического опыта, а знания существуют в виде цели и отражают опыт в виде системы операций с объектом, к уровню, где научение практическому решению осуществляется на базе теоретического знания, т.е. в единстве теоретического и практического. В этом случае целостные виды деятельности в качестве совокупностей способов деятельности осмысливаются теоретически;

– в-четвертых, практические занятия по всем изучаемым в вузах дисциплинам целесообразно объединить единым педагогическим профессионально ориентированным замыслом. На них курсанты в комплексе необходимых дисциплин должны отрабатывать конкретные варианты способов профессиональной деятельности (как по элементам, так и целостно). Обучающимся должна быть предоставлена возможность неоднократного повторения и исправления навыка;

– в-пятых, за тремя-четырьмя обучающимися на весь период обучения целесообразно закреплять преподавателя (по кафедре специализации) – руководителя практики, который должен быть постоянным консультантом для них;

– в-шестых, в каждом семестре на зачетах и экзаменах обучающийся демонстрирует по выбору преподавателя, что и на каком уровне он освоил, и с учетом этого ему выставляется балльная оценка.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что существующая система практико-ориентированной подготовки курсантов в военных вузах действительно нуждается в совершенствовании, а заявленный подход позволит преодолеть все те недостатки, которые не позволяют в полной мере осуществлять качественную подготовку высококвалифицированных офицеров. Для того чтобы практика была не только критерием истинности теоретического знания, но и определителем того, что нужно офицеру для его профессиональной деятельности, она должна быть соответствующим образом сформирована и организована на базе прогрессивной теории.

Научная новизна статьи определяется выявлением новых форм совершенствования процесса формирования военно-профессиональных умений и навыков курсантов в ходе практик и войсковых стажировок.

Теоретическая значимость статьи состоит в рассмотрении основных условий реализации нового подхода в построении системы практического обучения курсантов военных вузов.

Практическая значимость заключается в определении деятельности субъектов образовательного процесса в построении нового организационно-методического подхода в системе практического обучения курсантов военных вузов.

Библиографический список


1. Буртный К.П. Россия в современном мире. Основные направления социально-экономического, политического и военно-технического развития страны. Задачи офицерского состава на 2021 учебный год. *Армейский сборник*. 2020; № 11: 109 – 115.
2. Гуменный В.В. *Профессиональное становление курсантов на завершающем этапе обучения в военном вузе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2014.
3. Зимин С.И. *Проектирование учебно-производственной практики курсантов военного вуза на основе компетентностного подхода*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Астрахань, 2009.
4. Логвиненко Д.В. Потенциал производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2018; № 1 (18): 126 – 130.
5. Логвиненко Д.В. *Профессиональная педагогическая подготовка курсантов военного вуза в процессе производственной практики*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Омск, 2021.
6. Наумов А.И. *Дидактическое моделирование профессиональной подготовки курсантов военных командных вузов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2020.
7. Столяревский С.П., Сивоплясов Д.В. На основе отзывов из войск пути совершенствования системы военного образования и подготовки специалистов в современных условиях. *Вестник военного образования*. 2019; № 2 (17): 31 – 35.
8. Саидов З.А., Ярычев Н.У., Соколова Н.И. Навыки XXI века в контексте современных образовательных реалий. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 318 – 320.


References


1. Burtnyj K.P. Rossiya v sovremennom mire. Osnovnye napravleniya social'no-`ekonomicheskogo, politicheskogo i voenno-tehnicheskogo razvitiya strany. Zadachi oficerskogo sostava na 2021 uchebnyj god. *Armejskij sbornik*. 2020; № 11: 109 – 115.
2. Gumennyj V.V. *Professional'noe stanovlenie kursantov na zavershayuschem `etape obucheniya v voennom vuze*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2014.
3. Zimin S.I. *Proektirovanie uchebno-proizvodstvennoj praktiki kursantov voennogo vuza na osnove kompetentnostnogo podhoda*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Astrahan', 2009.
4. Logvinenko D.V. Potencial proizvodstvennoj praktiki v professional'noj pedagogicheskoj podgotovke kursantov voennogo vuza. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2018; № 1 (18): 126 – 130.
5. Logvinenko D.V. *Professional'naya pedagogicheskaya podgotovka kursantov voennogo vuza v processe proizvodstvennoj praktiki*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2021.
6. Naumov A.I. *Didakticheskoe modelirovanie professional'noj podgotovki kursantov voennyh komandnyh vuzov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2020.
7. Stolyarevskij S.P., Sivoplyasov D.V. Na osnove otzyvov iz vojsk puti sovershenstvovaniya sistemy voennogo obrazovaniya i podgotovki specialistov v sovremennyh usloviyah. *Vestnik voennogo obrazovaniya*. 2019; № 2 (17): 31 – 35.
8. Saidov Z.A., Yarychev N.U., Sokolova N.I. Navyki XXI veka v kontekste sovremennyh obrazovatel'nyh realij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 318 – 320.


*Статья поступила в редакцию 16.11.21*

УДК 37.035 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-202-204

***Zembatova L.T.,*** *Professor, Department of Primary and Pre-School Education, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov; Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: 21lala@mail.ru*

**CORRECTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS ON THE BASIS OF EDUCATIONAL AND PREVENTIVE ACTIVITIES OF A TEACHER.** The article discusses a concept of "deviant behavior", defines the essential content of this concept and describes various educational and preventive measures to correct such behavior in adolescents. The urgency of this problem is obvious. In addition to the positive changes affecting modern society, there have been some negative

trends. In particular, this is the lack of socio-economic stability in the state, the deterioration of the welfare of the majority of the population, depreciating moral and spiritual values, etc. as a result, negative manifestations in the form of drug addiction, alcoholism, moral decay of society, rejuvenation of crime, etc. have intensified. The category most susceptible to social and psychological changes is those of adolescence. Having studied the scientific and methodological sources on this topic, the researcher says that it is during adolescence period, when children become emotionally unstable, conflicted and aggressive. It is often difficult for them to control their emotions. These trends suggest that systematic educational and preventive activities aimed at correcting the deviant behavior of adolescents should be carried out.

*Key word:* **correction, preventive work, deviant behavior, teenagers.**

***Л.Т. Зембатова**, проф. ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, проф. ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: 21lala@mail.ru*

# КОРРЕКЦИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ НА ОСНОВЕ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

В статье рассматривается понятие «девиантное поведение», определяется сущностное содержание данного понятия и описывается различные воспитательно-профилактические мероприятия по коррекции такого поведения у подростков. Актуальность данной проблемы несомненна: помимо положительных перемен, затронувших современное общество, наметились и некоторые отрицательные тенденции. В частности, это отсутствие общественно-экономической стабильности в государстве, ухудшение благосостояния большинства населения, обесценивающиеся моральные и духовные принципы и пр., в результате чего активизировались отрицательные проявления в виде наркомании, алкоголизма, морального разложения общества. Наиболее восприимчивая к общественным и психологическим изменениям категория – это лица подросткового возраста. Изучив научно-методические источники по этой теме, мы можем утверждать, что именно в подростковый период дети становятся эмоционально нестабильными, конфликтными и агрессивными. Эти тенденции говорят о том, что следует осуществлять планомерную воспитательно-профилактическую деятельность, направленную на коррекцию девиантного поведения лиц подросткового возраста.

*Ключевые слова:* **коррекция, профилактическая работа, отклоняющееся поведение, подростки.**

Актуальность представленного исследования определяется рядом существенных факторов. Изучив научно-методические источники по рассматриваемой проблеме, мы можем утверждать, что именно в подростковый период дети становятся эмоционально нестабильными, конфликтными и агрессивными. Зачастую им сложно контролировать свои эмоции. Эти тенденции говорят о том, что следует осуществлять планомерную воспитательно-профилактическую деятельность, направленную на коррекцию девиантного поведения лиц подросткового возраста**.**

Цель данной статьи заключается в следующем: рассмотреть понятие «отклоняющееся поведение», выделить его основные характеристики; описать различные факторы, влияющие на поведение подростков; описать различные направления воспитательно-профилактической деятельности педагога по коррекции данного поведения. На первый план выходят проблемы определения специфики формирования отклоняющегося поведения этой категории лиц, поиска оптимальных способов превенции такого поведения.

Методы исследования: анализ научно-методической информации по теме исследования, наблюдение, обобщение.

Основную роль в разрешении названных вопросов играет общеобразовательная школа, которая представляет собой один из наиболее важных институтов государства, на который возложена ответственность за духовное благополучие ребенка. Как свидетельствует практика, бывают ситуации, когда у школьных педагогов отсутствуют достаточные сведения о жизни учащихся, их проблемах, остающихся за стенами школы. Они не в курсе ближайшего окружения подростков и условий семейного воспитания детей, являющихся «трудными». Взаимодействие педагогов с такими детьми ограничивается установлением запрещений, в результате чего у последних развиваются аффективные состояния. При реализации самостоятельных трудовых и иных отношений при недостаточной, неполной общеобразовательной подготовке дети рискуют столкнуться с непреодолимыми сложностями, приводящими к появлению все больших проблем. Результатом подобного сценария развития событий становится активное увеличение количества педагогически запущенных школьников.

Отклоняющееся – это поведение, нарушающее общепринятые социальные нормы и правила. Под девиантным поведением понимается совокупность действий или отдельные действия, указывающие на отклонение от морального и культурного контроля человека над своим поведением.

В литературе [1–4] отмечены различные факторы, влияющие на поведение подростков, к которым относят семейные, школьные, индивидуальные, общественные.

К семейным факторам риска относят частые ссоры в семье, различные виды насилия (физическое, психологическое), родителей, употребляющих алкоголь и наркотики, безнадзорность и т.д.

К школьным следует отнести плохую успеваемость, низкий моральный уровень учителей и учеников, негативное отношение к образованию, употребление табака, алкоголя и наркотиков и т.д.; к индивидуальным – низкую самооценку, агрессивность, положительные установки на отношение к алкоголю и наркотикам, низкую успеваемость, застенчивость; к общественным – экономическую нестабильность, отсутствие поддержки в обществе, доступность наркотиков и т.д. В группе сверстников – давление со стороны сверстников, нежелание учиться, дружбу с подростками, употребляющими алкоголь и наркотики. По мнению ряда педагогов, решить эту острейшую проблему можно комплексно, с привлечением всех сил общества. Как отмечает М.А. Галагузова, интеграция усилий общества может осуществиться лишь в рамках научно обоснованной, обеспеченной эффективными технологиями социально-педагогической системы перевоспитания личности несовершеннолетнего посредством последовательных воспитательно-профилактических воздействий, обеспечивающих формирование личности с твердыми и правильными жизненными установками [1, с. 320].

Как указывает Л.В. Мардахаев, профилактика – это использование совокупности мер, разработанных для того, чтобы предотвратить возникновение и развитие каких-либо отклонений в развитии, обучении, воспитании. Профилактика предполагает систему общих и специальных мероприятий на различных уровнях социальной организации – общегосударственном, правовом, общественном, экономическом, медико-санитарном, педагогическом, социально-психологическом. Условиями успешной профилактической работы считают ее комплексность, последовательность, дифференцированность, своевременность [4, с. 129]. В силу того, что характер нарушений подростков широкий, к их предупреждению и преодолению необходимо привлечь различные социальные институты [2, с. 127 – 130].

ВПД девиантного поведения подростков должна быть направлена на:

– диагностику девиантного поведения (выявление начальных признаков такого поведения, изучение и оценку выявленных признаков);

– воспитательное воздействие на подростков (разработка педагогических мер по предупреждению девиантного поведения подростков).

ВПД девиантного поведения подростков будет иметь высокую эффективность только в том случае, если она осуществляется систематически и непрерывно с учетом результатов диагностики, она не должна носить «разовый» характер.

Принято выделять три формы профилактики: первичную, вторичную и третичную. Целью *первичной профилактики* (ПП) является определить и искоренить факторы, способствующие отклоняющемуся поведению лиц подросткового возраста, и увеличить устойчивость ребенка к воздействию подобных факторов.

*Цель вторичной профилактики (ВП)* состоит в том, чтобы обнаруживать и устранять первичные девиации, а также работать с группами риска.

*Вторичная профилактика* представляет собой комплекс действий, цель которых – изменить уже выработанные дезадаптивные модели поведения и развивать качественно новые личностные ресурсы и личностные стратегии.

*Цель третичной профилактики* (*ТП*) состоит в том, чтобы предупредить рецидивы у подростков, у которых уже сформировалось отклоняющееся поведение.

*ТП* представляет собой комплекс мероприятий, направленных на то, чтобы сократить риск повтора девиаций и активизировать внутренние ресурсы личности, которые помогут выработать социально эффективную модель поведения. Самая действенная среди названных – это *первичная профилактика* (*ПП*). Мероприятия, предусматриваемые этой формой профилактики, дают возможность замены одних моделей поведения на другие.

Задачи первичной профилактики отклоняющегося поведения состоят в следующем:

– увеличить продуктивность поведенческих моделей, которые применяет подросток;

– нарастить потенциал ресурсов личности (выработать положительную, устойчивую Я-концепцию, сформировать эмпатию, обеспечить внутренний контроль своего поведения и пр.).

Способы решения задач ПП:

– обучение здоровому поведению (осознание и развитие определенных умений выполнять требования общества; управлять своим поведением);

– предоставление подросткам психологической и социальной поддержки.

Поставленные задачи ПП девиантного поведения должны решаться квалифицированными специалистами в сфере профилактики, а это психологи, социальные педагоги, девиантологи. Работники психолого-педагогической службы в работе с подростком девиантного поведения формирует положительное отношение к окружающим (то есть устраняют отрицательное отношение, цинизм и т.д.). В образовательной организации работа психолого-педагогической службы осуществляется по таким направлениям:

– изучение и выявление причин девиантного поведения подростков;

– предупреждение развития криминальной и патологической направленности личности;

– организация психолого-педагогической деятельности с подростками, входящими в группу риска;

– взаимодействие с другими специалистами, участвующими в профилактическом социально-педагогическом процессе.

Различают следующие формы психопрофилактической работы: организация социальной среды; информирование; социальное обучение важным признакам; обучение социально важным навыкам поведения.

***I форма***. Сущность данной формы заключается в том, что, воздействуя на социальные факторы, предотвращается нежелательное поведение подростка. Воздействие может быть направлено на группу (школа, класс) или общество через создание отрицательного мнения по отношению к подростку с девиантным поведением. Роль СМИ в этом случае очень велика: освещение различных мероприятий (выступления молодежных кумиров, показ специально подобранных кинофильмов) и т.д.

***II форма*** – информирование. Наиболее распространенное направление ВПД выражается в проведении бесед, лекций, распространении специальной литературы или видеоматериалов. Основная цель данной формы – повышение способности подростка к принятию конструктивных решений.

***III форма*** – обучение социально важным навыкам. Данная форма реализуется в виде групповых тренингов, таких как устойчивость к негативному социальному влиянию; аффективно-ценностное обучение; формирование жизненных навыков.

**IV форма** – обучение социально важным навыкам поведения. Большинство подростков с девиантным поведением употребляют психоактивные вещества, способные поднимать настроение. В этом случае взамен следует предложить что-либо другое, что помогло бы им отказаться от приема этих веществ. Альтернативными формами признаны познание, испытание себя, значимое общение, любовь, творчество, деятельность. В семейном воспитании ведущими профилактическими задачами выступают следующие: воспитание устойчивых интересов, развитие способности любить и быть любимым, формирование умения себя занять и трудиться.

**V форма** – организация здорового образа жизни. Здоровый образ жизни предполагает здоровое питание, регулярные физические нагрузки, соблюдение режима труда и отдыха, общение с природой, исключение излишеств.

**VI форма** – активизация личностных ресурсов. Активизацию личностных ресурсов возможно осуществить занятиями спортом, участием в группах общения и т.д. [5].

По форме проведения психокоррекционная работа может быть групповой и индивидуальной. При выборе формы работы с подростками необходимо учитывать определенные рекомендаций. При этом категорически не следует использовать групповую форму работы, если подросток проявляет отрицательное отношение к ней; проводить групповую форму работы с детьми, которые находятся в стрессовом состоянии, депрессии.

В качестве научной новизны статьи является то, что показано, что наиболее эффективной формой профилактики девиантного поведения подростков является индивидуальная работа, целью которой выступает развитие позитивных поведенческих стереотипов и форм поведения.

Теоретической и практической значимостью является подробно проанализированная индивидуальная форма профилактики девиантного поведения подростков, которая предполагает взаимодействие педагога и подростка, направленное на развитие способности адекватно относиться к себе и другим людям, умения управлять своими чувствами, уважать мнения и чувства других; организацию помощи в досуговом самоопределении, поиске кружков, секции и т.д.; оказание помощи в преодолении учебных затруднений и выборе образовательного маршрута и самоопределении.

В качестве выводов следует отметить, что ситуация, связанная с формированием и развитием девиантных форм поведения, является задачей, на решение которой необходимо направить усилия государственных и общественных институтов. Соответственно, целью профилактической деятельности является поиск такого способа организации личностной среды подростка, которая станет препятствовать развитию девиантной самореализации. Именно данный методологический принцип является основой психолого-педагогической профилактики отклоняющихся форм поведения, которая должна осуществляться в различных образовательных организациях.

Библиографический список


1. Галагузова М.А. *Социально-педагогическая деятельность с неблагополучной семьей в центре социальной помощи детям*: учебное пособие. Нижний Новгород, 2001.
2. Едакова И.Б. Проблемы реализации социальным педагогом превентивного обучения детей и педагогов по вопросам девиантного поведения. *Научное обеспеченье системы повышения кадров.* 2011; № 4 (9): 127 – 130.
3. Качмазов Т.А. *Теоретико-методологические основы профилактики девиантного поведения подростков:* учебное пособие. Москва, 2005.
4. Мардахаев Л.В. *Психосоциальные основы реабилитации ребенка*. Москва, 2001.
5. Дуюсова Р.С., Мартынова Н.В. Профилактика девиантного поведения подростков как направление деятельности психолого-педагогической службы в образовательной организации. *Студенческий научный форум:* материалы X Международной студенческой научной конференции. Available at: https://scienceforum.ru/2018/article/2018000022


References


1. Galaguzova M.A. *Social'no-pedagogicheskaya deyatel'nost' s neblagopoluchnoj sem'ej v centre social'noj pomoschi detyam*: uchebnoe posobie. Nizhnij Novgorod, 2001.
2. Edakova I.B. Problemy realizacii social'nym pedagogom preventivnogo obucheniya detej i pedagogov po voprosam deviantnogo povedeniya. *Nauchnoe obespechen'e sistemy povysheniya kadrov.* 2011; № 4 (9): 127 – 130.
3. Kachmazov T.A. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy profilaktiki deviantnogo povedeniya podrostkov:* uchebnoe posobie. Moskva, 2005.
4. Mardahaev L.V. *Psihosocial'nye osnovy reabilitacii rebenka*. Moskva, 2001.
5. Duyusova R.S., Martynova N.V. Profilaktika deviantnogo povedeniya podrostkov kak napravlenie deyatel'nosti psihologo-pedagogicheskoj sluzhby v obrazovatel'noj organizacii. *Studencheskij nauchnyj forum:* materialy X Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii. Available at: https://scienceforum.ru/2018/article/2018000022


*Статья поступила в редакцию 22.11.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-204-207

***Karimulaeva E.M.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Legal Disciplines and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: almara-2010@yandex.ru*

***Kurbanova A.M.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Information and Communication Technologies, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: tutor2014@mail.ru*

***Kuchchaev R.M.,*** *senior teacher, Department of Information and Communication Technologies, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: kuchaev_rasul@mail.ru*

**GAME TECHNOLOGIES IN LEGAL EDUCATION.** The article deals with topical issues of the organization of school education through the use of gaming technologies in law lessons. In the process of legal education and upbringing of the younger generation, the modern system of pedagogical technologies is characterized by the rejection of authoritarian pedagogy in favor of a personality-oriented approach. Didactic games in legal education are artificial modeling of certain life situations, which is intellectual and cognitive in nature. In the game, the educational effect is exerted by didactic material, game actions direct the activity of students in a certain direction of the educational process, and game techniques and situations act as a means of stimulating students to educational work. The game is the most important element of educational activity and the most attractive form of conducting classes for students. The role and place of gaming technologies in the process of legal education at the stage of formation of skills for the application of legal knowledge in practice is relevant.

*Key words:* **modern technologies, innovative technologies, game, game methods, game court, law, legal education.**

***Э.М. Каримулаева,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», E-mail: almara-2010@yandex.ru*
***А.М. Курбанова,*** *канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», E-mail: tutor2014@mail.ru*
***Р.М. Куччаев,*** *ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», E-mail: kuchaev_rasul@mail.ru*

# ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАВОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматриваются актуальные вопросы организации школьного образования с помощью использования игровых технологий на уроках права. В процессе правового обучения и воспитания подрастающего поколения современная система педагогических технологий характеризуется отказом от авторитарной педагогики в пользу личностно ориентированного подхода. Дидактические игры в правовом обучении представляют собой искусственное моделирование определенных жизненных ситуаций, которое носит интеллектуальный и познавательный характер. Игра является важнейшим элементом учебной деятельности и наиболее привлекательной формой проведения занятий для учащихся. Актуальна роль и место игровых технологий в процессе правового образования на этапе формирования навыков применения правовых знаний на практике.

*Ключевые слова:* **современные технологии, инновационные технологии, игра, игровые методы, игровой суд, право, правовое образование.**

Актуальность данной проблематики заключается в том, что в современных условиях социально-экономических преобразований и изменений российского политико-правового пространства сформировались определенные требования к сложившейся системе образования. Введение современных образовательных методик и технологий говорит о значимости и необходимости усовершенствование процесса обучения и воспитания. Его реализация связана с созданием целого ряда условий, способствующих достижению запланированных результатов.

Все эти преобразования затронули актуальные вопросы в области правового обучения и воспитания российских школьников. Выполняя общественный, социальный заказ на подготовку учащихся в области права, подразумевающий овладение школьниками основных норм права, педагог осознает, что это регулируют общественные отношения.

Для того чтобы заинтересовать ребенка учебой, сделать уроки интересными, увлекательными, а также формировать у учащихся готовность эффективно организовывать свою деятельность, следует применять различные формы и методы в обучении, инновационные технологии, способствующие развитию познавательного интереса у учеников. Игра – это нестандартная форма организации урока. Она в равной мере способствует как приобретению знаний, активизируя этот процесс, так и развитию многих необходимых качеств личности. Через игру учащиеся закрепляют и углубляют знания, развивают мышление, память, воображение, расширяют кругозор.

В отечественной педагогике и психологии серьезно разрабатывали теорию игры К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, Г.В. Плеханов, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Н.К. Крупская, Д.Б. Эльконин, А.С. Макаренко, М.М. Бахтин, Ф.А. Фрадкина, В.А. Сухомлинский, Ю.П. Азаров, В.С. Мухина, О.С. Газман и другие.

Однако вопрос использования игрового суда в правовом образовании остается малоразработанным. Вследствие этого можно с уверенностью констатировать, что сложились определенные противоречия между изменившимися социальными требованиями к уровню и качеству правового воспитания и традиционными методами и формами обучения праву [1–7].

Цель данной статьи – рассмотреть и изучить игровые методы на примере использования их на уроке права в современной школе и показать эффективность подобных технологий.

Основные задачи статьи видятся в следующем: раскрыть понятие «игровые технологии»; дать характеристику игры как метода обучения; определить роль и значение игровых технологий в повышении результативности в обучении школьников; исследовать опыт применения игровых технологий на уроке права.

Методы исследования:

– теоретические методы исследования: анализ философской, психолого-педагогической и методологической литературы; исторический, концептуальный анализ выполненных ранее исследований; обобщение педагогического опыта преподавателей-профессионалов;

– эмпирические методы исследования: сравнение, наблюдение, опрос;

– общелогические методы и приемы: анализ, синтез, моделирование, структурно-функциональный метод и статистическая обработка данных педагогического эксперимента.

В наш век трудно заинтересовать детей чем-либо, в частности, сложно сопоставить понятие «интерес» с учебной деятельностью. Каждый педагог хочет, чтобы его уроки были интересными, занимательными и запоминающимися. Остро стоит вопрос: «Как и чем удивить современного школьника? Ведь современный ребенок все меньше времени проводит не за книгой и в библиотеке, а за компьютером. Как решить особенно важную задачу современного образования – задачу «формирования у учащихся готовности эффективно организовывать свои внутренние и внешние ресурсы для принятия решений и достижения поставленной цели»?

Рассмотрим мнение некоторых отечественных педагогов, доказывающих огромную роль учебной игры в правовом обучении. Так, занимаясь изучением данной проблемы, специалист Молодежного центра прав человека и правовой культуры С. Дьячкова считает, что в нашей стране психологическую теорию детской игры разрабатывали Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин. Существует несколько определений игры, затрагивающих разные аспекты этого понятия. «Источником развития» считал игру Л.С. Выготский.

Конечно же, правовое образование опирается на подлинном знании комплекса норм и процедур в области права. Однако «настоящее», «истинное» теоретическое знание не всегда соединяется с умением использовать его в реальной, действительной жизненной практике. Разрыв между знаниями и их воплощением в жизнь понемногу сокращается по мере скапливания социального опыта. Эта задача может быть успешно решена в рамках применения игровых технологий в современной системе образования.

Что же понимают под игровыми технологиями? Игровые технологии призваны воспроизводить реальные жизненные ситуации. Посредством их применения в современном образовании, в том числе и правовом, мы можем воспроизводить различные жизненные ситуации, с которыми учащийся может столкнуться в реальной жизни. Игра и игровые технологии позволяют усвоить те социальные роли, которые ученику, может быть, только предстоит исполнять.

Современная система школьного образования позволяет педагогу наилучшим образом сочетать на практике традиционные и инновационные технологии. Инновационные технологии обучения в настоящее время направлены на формирование активных жизненных позиций ученика. К ним относят такие новые методы и формы работы на уроке, которые применяются в активном и интерактивном режиме [2, с. 73].

Особую актуальность все вышесказанное имеет также и в области преподавания правовых дисциплин. На уроках права используются различные игры, которые становятся либо элементом урока как, например, игровые ситуации, либо его формой – например, урок-игра. Игра является важнейшим элементом учебной деятельности и наиболее привлекательной формой проведения занятий для учащихся. Можно с уверенностью сказать, что в последнее время в школе на уроках права наблюдается повышенный интерес к использованию различных видов игр. И можно констатировать, что проведение занятий в форме деловых (ролевых) игр по многим дисциплинам стали проводить чаще, чем в прежние годы.

В трудах ряда отечественных педагогов отмечается высокий потенциал применения игровых технологий на уроках права. Игровые технологии выполняют те же функции в образовательном процессе, что и игра: развлекательная, коммуникативная, диагностической функции, функции социализации, коррекции и др. В комплексе эти функции позволяют решать проблемы, которые связаны с высокой степенью сложности и абстрактности юридической терминологии и формулировок. Игра позволяет сделать их более доступной для учащихся: конкретизирует их близкими и понятными для детей примерами из окружающей жизни и насыщает учебно-воспитательный процесс эмоциональными примерами из истории и художественной литературы [4, с. 65].

Игра как сложное и важное жизненное явление, как особый вид деятельности давно привлекала и привлекает внимание ученых и практиков: философов, этнографов, медиков, психологов и, конечно же, педагогов. Игра является существенным элементом учебной деятельности и наиболее привлекательной формой проведения занятий. В игре обучающее воздействие оказывает дидактический материал. Игровые действия направляют активность учащихся в определенное русло учебного процесса, а игровые приемы и ситуации выступают как средство стимулирования учащихся к учебной работе. Она способствует развитию творческих способностей учащихся. Школьники учатся принимать самостоятельные решения.

Игра обладает большей действенностью и эффективностью по сравнению с традиционным уроком и значительно экономит время обучения. При условии правильного и верного проведения игры можно говорить о достижении определенных результатов. И, наконец, наиболее актуальные задачи игровых технологий в процессе правового образования – это формирование и развитие навыков применения правовых знаний на практике и высокой адаптивности личности в быстроменяющихся социально-экономических и политических условиях [6].

В правовом обучении дидактические игры представляют собой искусственное моделирование определенных жизненных ситуаций, которое носит интеллектуальный, познавательный характер.

В этой связи для нас особый интерес представляет изучение правового материала в форме игрового суда. Отработанные игровые роли (роль избирателя, потребителя, задержанного и т.д.) содействуют снижению психологического напряжения

в схожих жизненных обстоятельствах к активному включению молодежи в систему общественных отношений через освоенные нормы человеческого общежития.

Вопрос применения и использования игрового суда на занятиях по праву и обществознанию остается малоразработанным. Вследствие этого можно с достаточным уровнем достоверности констатировать тот факт, что сложились определенные противоречия между изменившимися социальными требованиями к уровню преподавания и качеству обучения в правовых вопросах и традиционными методами и формами, применяющимися в обучении праву.

Игровые суды – это еще и одна из самых распространенных форм игровых дискуссий. Что это подразумевает? В методике проведения игровой суд в чем-то близок к диспуту и предполагает представление упрощенной модели судебного процесса. Многочисленные роли (обвинитель, защитник, присяжный, свидетель) могут быть как индивидуальными, так и групповыми. Представляя урок в форме игры, учитель должен дать учащимся время для того, чтобы они могли подготовить свои выступления. Было бы нелогичным предлагать учащимся уже готовые речи, т.к. это превращает игру в спектакль и снижает интерес учеников к самому уроку и форме его проведения [1, с. 25].

Игровой суд может преследовать разные учебные цели. Это не только ознакомление с принципами правосудия, судебной системой, с судебным процессом и досудебной практикой, но и освоение школьниками способов доказательной аргументации собственной точки зрения с учетом действующего законодательства, овладение приемами и формами представления результатов самостоятельного правового исследования, включая рефлексию разнообразной социально-правовой практики [3, с. 17].

Игровой суд может быть использован с 7 по 11 класс. Игра может проходить как с многочисленными перерывами, сделанными с целью ознакомления с возникшими правовыми проблемами, так и в один день. Учитель остается ведущим игры, но не берет на себя никакой роли среди участников процесса.

Для успешного проведения игры необходимо правильно распределить основные роли [5, с. 82]. Начинать следует с роли судьи. Для того чтобы оказаться в его роли, необходимо сдать экзамен. Учитель может составить вопросы, для того чтобы выбрать после собеседования того, кто может претендовать на роль судьи. Затем необходимо перейти к выбору народных заседателей. Целесообразно, чтобы это были учащиеся, имеющие самостоятельную точку зрения и умеющие ее отстаивать. Выбрав судью и народных заседателей, необходимо дать учащимся краткую справку о том, кто в соответствии с действующим законодательством может быть судьей и народным заседателем. Для ведения протокола выбирается секретарь судебного заседания. Затем играющие разбиваются на две группы – истцов и ответчиков. Сами группы выдвигают из своего состава по два лидера, которые будут представлять интересы своих групп. Первый лидер – это истец или ответчик, второй – представитель стороны. Ведущий разъясняет, что чаще всего представителями сторон выступают профессиональные юристы – адвокаты, но представителем может быть и любое другое лицо, которому сторона доверит представлять свои интересы. Для представления интересов стороны адвокату требуется представить в суд ордер юридической консультации, а не адвокату – доверенность от имени стороны на право представления ее интересов по этому делу. Доверенность, выдаваемая гражданином, удостоверяется в нотариальном порядке, а также может быть удостоверена учреждением, где он работает, проживает или учится (лечится, служит, отбывает наказание). Доверенность от имени юридического лица выдается руководителем соответствующего юридического лица. Полномочия на ведение дела в суде дают представителю право на совершение от имени представляемого всех процессуальных действий. После изучения предмета иска всем участникам судебного разбирательства раздаются «памятки», в которых изложены их права и обязанности в процессе. В качестве примера предлагаю основные этапы проведения игры «Изучаем гражданский судебный процесс»:

1 этап. Обсуждение ситуации. Определение позиции сторон.

2 этап. Разработка проекта мирового соглашения.

3 этап. Подготовка искового заявления и возражения на него.

4 этап. Подготовка дела к судебному разбирательству (сбор доказательств).

5 этап. Судебное разбирательство (доклад дела, объяснение сторон, исследование доказательств, судебные прения, объявление решения суда, обжалование решения суда).

6 этап. Анализ состоявшейся игры.

Важное напоминание для педагога – обсудить с классом основные правила проведения игры. Весь класс изучает необходимые правила гражданского судопроизводства и сдает тестирование.

1-й вариант: «Учимся читать и писать правовые документы». Команды фактически общаются передачей письменных документов. Одна составляет исковое заявление или встречное исковое заявление. Затем командам предлагается составить мировое соглашение. Потом команды составляют проекты ходатайств, которые потребуются в процессе. Оценивается содержательность, точность и соблюдение процессуальной формы.

2-й вариант: «Учимся доказывать». Команды изучают доказательства (объяснение сторон, свидетельские показания, письменные и вещественные доказательства, аудио- и видеозаписи, экспертные заключения) и доказывание. Самостоятельно готовят доказательства по заранее подготовленным документам и представляют их в игровой форме. Оценивается относимость, допустимость и достаточность.

3-й вариант: «Учимся убеждать». Команды дома готовят выступления и представляют свои позиции во время судебных прений. Судья выносит решение. Оценивается убедительность, правдивость и культура речи.

4-й вариант: «Судебная система». Команды изучают и проигрывают все судебные этапы. По имеющимся документам выносится решение. Оно обжалуется в апелляционном, кассационном и надзорном порядке. Оценивается знание процессуального порядка движения гражданского дела по всем судебным инстанциям.

5-й вариант: «Изучаем гражданский процесс». Команды проигрывают все варианты. Игра проходит в несколько этапов. Так как этот вариант включает в себя все стадии, то проверяется и оценивается все, что оценивалось по всем предшествующим вариантам.

Игровой суд – это одна из самых распространенных форм игровых дискуссий. Она предполагает представление упрощенной модели состязательного судебного процесса и в чем-то близка к диспуту. Учебный процесс, построенный с помощью ролевой игры «игровой суд», может решать многие педагогические задачи, главной из которых является получение и усвоение правовых знаний в игровой форме. Не менее важной задачей является получение знаний о способах реализации и навыков защиты своих прав.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что применение и использование игры и игровых технологий в современном образовании оказывают сильное эмоциональное воздействие на учащихся, формируют у них коммуникативные умения и навыки, развивают организаторские способности, а также воспитывают чувство сопереживания и взаимовыручки и т.д. Использование в учебном процессе игровых методов позволяет решать целый комплекс педагогических задач. Игра как сложное и важное жизненное явление и как особый вид деятельности давно привлекала и привлекает внимание ученых и практиков. В игре школьники принимают самостоятельное решение, при этом развиваются их творческие способности. В игре обучающее воздействие оказывает дидактический материал, игровые действия направляют активность учащихся в определенное русло учебного процесса, а игровые приемы и ситуации выступают как средство стимулирования учащихся к учебной работе.

Научная новизна статьи состоит в том, что систематизированы теория и методология игровых технологий в методике обучения права; исследовано практическое применение игровых технологий в обучении праву.

Теоретическая значимость заключается в выявлении педагогических условий реализации игровых технологий в обучении; в расширении педагогического знания о практическом применении игры на уроках права.

Практическая значимость видится в разработке научно-методических рекомендаций для учителей и студентов педвуза по использованию игровых технологий в обучении праву.

Библиографический список


1. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. *Технологии профессионально ориентированного обучения*. Москва, 2015.
2. Уколова И.Е., Друбочевская И.Л. *Внеурочная деятельность по правовому образованию школьников*. Москва, 2001.
3. Короткова М.В. *Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории*. Москва, 2001.
4. Левитес Д.Г. *Практика обучения: современные образовательные технологии*. Воронеж, 2013.
5. Пронькин В.Н., Гутников А.Б. *Живое право. Занимательная энциклопедия практического права*. Санкт-Петербург, 2000.
6. *Использование активных методов в правовом обучении и воспитании*. Available at: http://nsportal.ru
7. *Игровые технологии на уроках права*. Available at: https://referatbank.ru


References


1. Vilenskij M.Ya., Obrazcov P.I., Uman A.I. *Tehnologii professional'no orientirovannogo obucheniya*. Moskva, 2015.
2. Ukolova I.E., Drubochevskaya I.L. *Vneurochnaya deyatel'nost' po pravovomu obrazovaniyu shkol'nikov*. Moskva, 2001.
3. Korotkova M.V. *Metodika provedeniya igr i diskussij na urokah istorii*. Moskva, 2001.
4. Levites D.G. *Praktika obucheniya: sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*. Voronezh, 2013.
5. Pron'kin V.N., Gutnikov A.B. *Zhivoe pravo. Zanimatel'naya `enciklopediya prakticheskogo prava*. Sankt-Peterburg, 2000.
6. *Ispol'zovanie aktivnyh metodov v pravovom obuchenii i vospitanii*. Available at: http://nsportal.ru
7. *Igrovye tehnologii na urokah prava*. Available at: https://referatbank.ru


*Статья поступила в реакцию 23.11.21*

УДК 37.035 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-207-209

***Kozhevnikov D.M.,*** *postgraduate, Department of Pedagogy, Military University (Moscow, Russia), E-mail: rkbs999@mail.ru*

**FORMATION OF LEADERSHIP QUALITIES OF CADETS IN MODERN CONDITIONS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.** The article deals with psychological and pedagogical problems in formation of leadership qualities in military education. It is assumed that the origins of this problem are due to the technocratic approach to education in general, originating in the industrial socio-economic structure of the twentieth century. The necessity of transition to a leading paradigm in military education, the development of a holistic psychological and pedagogical concept of military leadership, the search and justification of pedagogical ways of forming leadership qualities of cadets of military universities, scientifically based criteria and indicators of the formation of these qualities is argued. The ways of practical use of well-known approaches to the study of leadership in the pedagogical practice of military education are proposed. The author concludes that it is necessary to lay and form leadership qualities already during the training period through systematic integrated interaction of all structural units of a military university.

*Key words:* **leadership, leadership qualities, formation, pedagogical ways.**

***Д.М. Кожевников,*** *соискатель, Военный университет, г. Москва, E-mail: rkbs999@mail.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье речь идет о психолого-педагогических проблемах формирования лидерских качеств курсантов в условиях современного военного образования. Предполагается, что истоки данной проблематики обусловлены технократическим подходом к образованию в целом. Утверждается необходимость перехода к опережающей парадигме в военном образовании, разработки целостной психолого-педагогической концепции военного лидерства, поиска и обоснования педагогических путей формирования лидерских качеств курсантов военных вузов, научно обоснованных критериев и показателей сформированности этих качеств. Предлагаются пути практического использования в педагогической практике военного образования известных подходов к изучению лидерства.

*Ключевые слова:* **лидерство, лидерские качества, формирование, педагогические пути.**

Актуальность данной проблематики обусловлена возросшими требованиями к сформированным в ходе обучения военно-профессиональным качествам специалистов. Прежде всего это касается качеств, которые необходимы для сплочения воинских коллективов в процессе решения служебно-боевых задач.

Цель данной статьи – выявить и охарактеризовать основные психолого-педагогические проблемы формирования лидерских качеств курсантов в современных условиях.

Основные задачи статьи видятся в следующем: сформулировать основные проблемы формирования лидерских качеств курсантов в ходе образовательного процесса, провести анализ педагогического процесса формирования лидерских качеств курсантов, определить направления совершенствования процесса формирования лидерских качеств курсантов.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы в учреждениях военного образования.

Формирование строго определенных качеств личности на уровне конкретных педагогических технологий выступило одной из центральных задач, стоящих перед отечественной педагогикой. Тем не менее, несмотря на амбициозную задачу «воспитания нового человека», самого «педагогического проектирования человека» как технологии и института такого проектирования так и не было создано. Воспитанием «нового человека» занимались, как правило, политические деятели или деятели культуры, то есть люди, по роду своих занятий не имеющие непосредственного отношения к педагогике. Сами проекты были во многом произвольными, недостаточно конкретными, чаще всего фантастическими и никогда не реализовывались действительно адекватно, несмотря на то, что эта важнейшая задача решалась в обществе, в котором были выработаны в целом эффективные механизмы «социальной инженерии» и сознательного управления развитием людей. Вместе с тем еще в 1924 г. Л.Д. Троцкий писал: «В области педагогики, т.е. в области сознательной обработки человека, люди учились, пожалуй, еще более «вслепую», чем в других областях. Общественная жизнь человека слагалась стихийно. Но и сам человек есть стихия. Только постепенно он прилагает критику разума к себе самому. Педагогическое воздействие на человека шло, как сказано, вслепую. Человек, как животный вид, развивался в естественных условиях не по плану, а стихийно, и накопил в самом себе много противоречий. Это существо … еще весьма нескладное. Если взять психику человека, ненужных «отростков», от которых происходят всякие заболевания, духовные аппендициты, у него их сколько угодно. Но рано или поздно будут созданы условия для научного подхода к человеку. А он в таком подходе нуждается» [8]. В целях иллюстрации остроты и длительности проблемы педагогического формирования качеств личности приведём две цитаты, относящиеся к 1920-м и 1960-м годам. Первая принадлежит военному психологу В.М. Хвостову, вторая – Г.П. Щедровицкому. Для наглядности цитаты приведены в виде таблицы 1.

Нетрудно заметить, что эти взгляды, господствующие в педагогике с 1920-х до 1960-х гг., отражали технократический подход к формированию личности. Он заключался в том, что к образованию подходили как к производственной отрасли, ориентированной на текущие потребности, игнорируя опережающий характер образования в принципе. И.А. Алёхин подчеркивает: «Изучение теории и практики развития военного образования показывает, что оно повторяло все ошибки и просчеты профессионального образования в стране, а иногда даже усиливало их действие с присущей ему военной пунктуальностью. В результате разработанные новые методы, средства, способы и даже технологии обучения и воспитания военных кадров натыкались на нерешенные общие проблемы, направленность которых не позволяла эффективно реализовывать нововведения» [1]. В таком подходе педагогика выступала в роли, суть которой в 1930-х гг. была выражена так: «Педагогика… является политикой в области обработки людей людьми» [7]. Эта парадигма была ориентирована на формирование хороших работников-исполнителей. Что же касается формирования и воспитания лидеров в сложноорганизованном обществе, то на эту задачу технократический подход ориентирован не был. Одна из причин такого положения в том, что образовательный процесс в военных вузах проходит в русле описанной выше технократической парадигмы. Вследствие чего формирование лидерских качеств в военных вузах представляет собой педагогическую проблему, основанную на противоречии между необходимостью формирования у будущих офицеров лидерских качеств и строго регламентированными условиями образовательной среды вуза, которые не всег-

Таблица 1

| 1920 г. | 1968 г. |
|---|---|
| «Когда мы желаем вызвать не отдельное действие человека в определенный момент, а систему его действий и сейчас, и завтра, и через год при различных условиях и в разнообразной обстановке, и притом систему действий не случайных по своему содержанию, а заранее определенных, планомерных и в пределах законов вероятности – неизбежных, мы должны создать устойчивые, заранее известные для нас содержания психических и моральных свойств лица, определяющие его «натуру», его интеллектуальную и моральную сущность. Воспитание человека заключается в создании таких жизненных условий и такой внешней обстановки, при которых он неизбежно воспринимает впечатления, желаемые с точки зрения воспитателя, и огражден от впечатлений, признаваемых вредными. Воздействие сил, вызывающих указанные впечатления, должно проходить в известной последовательности, быть повторным и в большей или меньшей степени – длительным» [9] | «Когда мы с точки зрения этих необходимых требований педагогической работы рассматриваем психологические знания, то обнаруживаем, что многие ведущие психологи в рамках своих теоретических систем вообще отрицают возможность практических влияний и воздействий на ход развития внутренних свойств и качеств «человека», а те, кто признает принципиальную возможность таких влияний, до сих пор не могут ответить на вопросы: 1) чем «внутри» человека обусловлены те или иные изменения в его поведении и деятельности, 2) на что «внутри» человека мы воздействуем в процессе обучения и воспитания, 3) какие именно изменения мы вызываем своими воздействиями, 4) как нужно воздействовать в процессе обучения и воспитания, чтобы получить определенные, заранее заданные изменения в поведении и деятельности человека. Поскольку не было такой социальной задачи, то, естественно, не вырабатывались (или вырабатывались очень медленно) и те научные знания, которые необходимы для ее решения. По сути дела, никто в нашей педагогике не занимается ни проектами человека будущего, ни методами такого проектирования» [10] |

Таблица 2

| Подход к изучению лидерства | Достоинства для ФЛКК в вузах | Недостатки для ФЛКК в вузах |
|---|---|---|
| 1.»**Харизматический подход», «**Теория черт» – Человека как лидера определяют исключительно его личные качества | Дает возможность преподавателю совершенствовать свои суггестивные умения и харизматические качества, а также элементы имиджа. Помогает формировать лидерские качества обучающихся посредством личного примера. Позволяет формировать ЛК курсантов, опираясь на примеры выдающихся военных лидеров | Большое количество качеств лидера не позволяет создать их исчерпывающий перечень, необходимый для классификации и систематизации. Индивидуальные черты лидера считаются врожденными свойствами и характеристиками, статическими образованиями, лишёнными развития, методы их формирования не описаны |
| 2. «**Ситуационный подход».** Лидерство – это, прежде всего, продукт сложившейся в группе ситуации. Каждая ситуация способна выдвинуть своего «ситуативного» лидера. Лидерство связывается с решением задачи и с организацией какой-либо деятельности, важной для группы | Моделируя в процессе занятия различные ситуации, позволяет педагогу раскрывать лидерский потенциал всех обучающихся и расширять ролевой репертуар у лидеров. Позволяет педагогу развивать лидерские качества курсантов в тех областях деятельности, в которых у него уже есть способности | Несет в себе неожиданные проблемные ситуации для педагога, поскольку лидер сам может овладеть ситуацией, направить развитие событий в нужное ему русло. Неприменим в больших группах и организациях, где много изменяющихся ситуаций. Необходимо проектировать большое количество педагогических ситуаций |
| 3. **Функционально-ролевой подход** выделяет важные функции лидерства – планирование, контроль, поощрение и наказание, создание примера и др. | Помогает педагогу провести в коллективе курсантов типологию лидеров по типу взаимодействия с группой: «генератор идей», «синтезатор», «коммуникатор», «организатор» и «дипломат» и т.д. | Упрощает сложный процесс формирования ЛК, сводя его к жестким категориям. Укрепляет иерархическую среду курсантских коллективов, которая не всегда носит конструктивный характер |
| **4. Поведенческий подход.** Согласно *поведенческому подходу,* эффективность лидера определяется не его личностными качествами, а манерой поведения по отношению к подчиненным | Данные подхода позволяет педагогу разработать и провести тренинг лидерства, а также формировать у курсантов навыки уверенного поведения перед аудиторией, особенно во время публичных выступлений | Сводит лидерство к внешним проявлениям. Внутренние механизмы формирования лидерства оставляет без внимания. Тренинг «усредняет» лидеров, делая их поведение одинаковым |

да способствуют формированию этих качеств. В этом особенность обучения в военном вузе – формирование качеств лидера имеет меньший приоритет, чем формирование качеств исполнителя. Но даже если педагогический процесс ориентирован на формирование хорошего исполнителя, то, как показывают исследования, лидерские качества у определенной части курсантов все равно будут развиваться. Однако это будет происходить не просто стихийно, но, во-первых, бессистемно, во-вторых, не благодаря, а, скорее, вопреки неправильным педагогическим воздействиям, в-третьих – в сторону отрицательного лидерства, эгоцентрической направленности. В любом случае такое лидерство будет лишено важнейшей составляющей – нравственной. Проблема формирования лидерских качеств курсантов также связана с отсутствием единой педагогической парадигмы (концепции) военного лидерства в целом, на основе которой можно формировать лидерские качества курсантов («лидерскую профессиограмму») [2]. В силу этого реализация методов, приемов, средств формирования лидерских качеств курсантов, носит фрагментарный, бессистемный характер.

Проблема усугубляется тем, что, руководствуясь известными теориями лидерства в образовательном процессе военного вуза, мы не можем решить педагогическую проблему, а именно: какие качества формировать в курсанте, чтобы он состоялся не только как руководитель, но и лидер воинского коллектива. Схожую проблематику отмечают и другие исследователи [4; 5]. Иными словами, не совсем ясно, какими именно способами, методами, приемами преподавателю, в том числе не служившему в вооруженных силах, формировать лидерские качества курсантов. Проанализировав психологические подходы к лидерству и педагогическую практику формирования лидерских качеств в военных вузах, мы составили следующую табл. 2. С ее помощью преподаватель военного вуза может применить основные идеи психологии к педагогической практике формирования лидерских качеств курсантов.

Лидерство – сложный социально-психологический феномен, социально-психологические процессы в воинских коллективах значительно сложнее, чем в гражданской сфере. Лидерство здесь не сводимо к простой (даже примитивной)

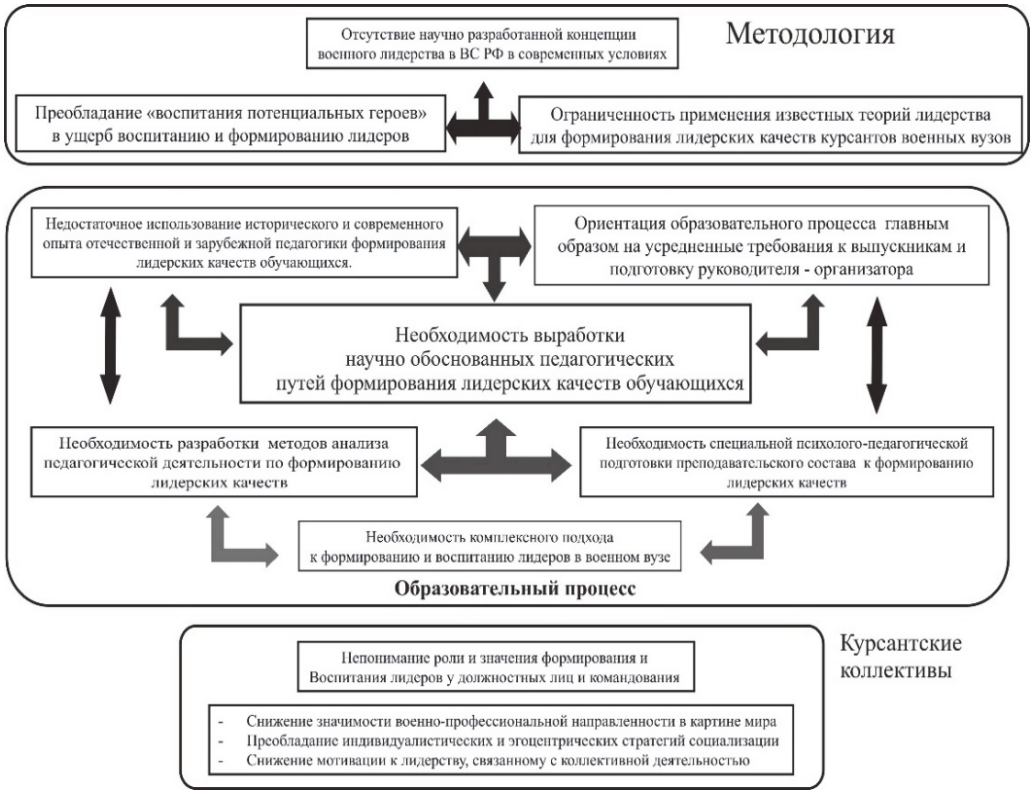



Рис. 1. Формирование лидерских качеств как психолого-педагогическая проблема

«менеджерской» схеме «доминирования – подчинения» или «ситуационному лидерству». В условиях воинской деятельности доминирующая личность реализует не столько лидерство в малой группе, сколько организационную власть. Лидер воинского коллектива всегда решает сложную психолого-педагогическую проблему поддержания баланса между стабильностью и развитием группы, постоянно разрешая многочисленные межличностные ситуации, сложности и специфичности которых может «позавидовать» любой педагог. На практике офицер-лидер – не «великий человек» (теория черт) или «марионетка группы» (ситуационная теория), а «драматический герой», воплощенное противоречие. Таким образом, можно сделать вывод, что формирование лидерских качеств будущих офицеров – комплексная междисциплинарная проблема. Решение этой проблемы лежит в плоскости создания единой научно обоснованной педагогической парадигмы военного лидерства, обусловленной отечественным культурно-историческими особенностями и традициями, а не в разработке и реализации большого числа разнообразных программ, проектов и противоречащим друг другу образовательных инициатив, заимствованных из зарубежных источников (см.: [3; 6]). Также не стоит забывать, что многоуровневая система обучения офицеров науке лидерства и управления (армейский комсомол, партийно-политические школы и академии, педагогические факультеты) разрушена и на сегодняшний день так и не восстановлена. Закладывать и формировать эти качества необходимо уже в период обучения путем систематического комплексного взаимодействия всех структурных подразделений военного вуза. В целом проблему ФЛК курсантов в схематичном виде можно представить следующим образом (рис. 1):

Научная новизна статьи заключается в вычленении новых составляющих проблемы формирования лидерских качеств курсантов в современных условиях, подлежащих дальнейшему исследованию. Теоретическая значимость статьи заключается в раскрытии специфических особенностей и противоречий педагогического процесса формирования лидерских качеств курсантов. Практическая значимость – в определении путей практического применения подходов к анализу лидерства в педагогической практике.

Библиографический список

1. Алехин И.А. Опережающий характер развития образования – это прогрессивно? *Мир образования – образование в мире*. 2014; № 1 (53): 6.
2. Алехин И.А., Караяни А.Г. Проектирование технологии подготовки кадров в системе военно-профессионального образования. *Мир образования – образование в мире*. 2017; № 4 (68): 147 – 148.
3. Громыко Ю.В. *Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства*. Минск: Технопринт, 2000.
4. Маслянов Н.Н. *Психолого-педагогические условия развития готовности курсантов к лидерству*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Калининград, 2001.
5. Олесик Л.А. Лидерские качества, требуемые от офицера России для ведения общевойскового боя, – основы профессионального «Я». *Вестник Московского университета МВД России*. 2017; № 4: 240.
6. Панфилова Е.А. Индустриальная и постиндустриальная парадигмы воспитания лидеров в педагогике США. Диссертация … кандидата педагогических наук. Смоленск, 2012.
7. Свадковский И.Ф. Методологические основы марксистко-ленинской педагогики. – Московский исследовательский институт научной педагогики. *Проблемы марксистко-ленинской педагогики*. Государственное учебное педагогическое издательство. Москва, 1931; Выпуск 4: 34.
8. Троцкий Л.Д. Несколько слов о воспитании человека. *Вопросы культурной работы*. Москва: ГИЗ, 1924: 16.
9. Хвостов В.М. Социальная психология и военное воспитание. *Военно-педагогический журнал*. 1920: № 1-2: 71 – 76.
10. Щедровицкий Г.П. *Система педагогических исследований: методологический анализ)*. Available at: https://www.fondgp.ru/publications

References

1. Alehin I.A. Operezhayuschij harakter razvitiya obrazovaniya – `eto progressivno? *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2014; № 1 (53): 6.
2. Alehin I.A., Karayani A.G. Proektirovanie tehnologii podgotovki kadrov v sisteme voenno-professional'nogo obrazovaniya. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2017; № 4 (68): 147 – 148.
3. Gromyko Yu.V. *Mysledeyatel'nostnaya pedagogika: teoretiko-prakticheskoe rukovodstvo po osvoeniyu vysshih obrazcov pedagogicheskogo iskusstva*. Minsk: Tehnoprint, 2000.
4. Maslyanov N.N. *Psihologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya gotovnosti kursantov k liderstvu*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kaliningrad, 2001.
5. Olesik L.A. Liderskie kachestva, trebuemye ot oficera Rossii dlya vedeniya obschevojskovogo boya, – osnovy professional'nogo "Ya". *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*. 2017; № 4: 240.
6. Panfilova E.A. Industrial'naya i postindustrial'naya paradigmy vospitaniya liderov v pedagogike SShA. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Smolensk, 2012.
7. Svadkovskij I.F. Metodologicheskie osnovy marksistko-leninskoj pedagogiki. – Moskovskij issledovatel'skij institut nauchnoj pedagogiki. *Problemy marksistko-leninskoj pedagogiki*. Gosudarstvennoe uchebnoe pedagogicheskoe izdatel'stvo. Moskva, 1931; Vypusk 4: 34.
8. Trockij L.D. Neskol'ko slov o vospitanii cheloveka. *Voprosy kul'turnoj raboty*. Moskva: GIZ, 1924: 16.
9. Hvostov V.M. Social'naya psihologiya i voennoe vospitanie. *Voenno-pedagogicheskij zhurnal*. 1920: № 1-2: 71 – 76.
10. Schedrovickij G.P. *Sistema pedagogicheskih issledovanij: metodologicheskij analiz)*. Available at: https://www.fondgp.ru/publications

*Статья поступила в редакцию 22.11.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-209-212

***Belova S.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Technology and Management Kalmyk State University (Elista, Russia), E-mail: belijsvet@mail.ru*
***Mandzhieva A.O.**, postgraduate, teaching assistant, Department of Construction, B.B. Gorodovikov Kalmyk State University (Elista, Russia), E-mail: mandzhiyeva92@bk.ru*

**HUMANITARIAN COMPONENT PROFESSIONAL EDUCATION OF A FUTURE ENGINEER.** The article is dedicated to issues of humanitarization of vocational education. The methodological foundations of the study of the issues of the humanitarian content of engineering education in the context of interdisciplinarity are considered. The phenomenon of humanitarianism is revealed through the ideas of existentiality, spirituality and the integrity of human existence. The proposed conclusions concerning the principles of constructing and selecting the humanitarian component of the content of professional education of future engineers are made on the basis of an analysis of the existing practice of training specialists in the system of higher professional education, as well as an analysis of the subject, humanitarian-anthropological and cognitive approaches. The article outlines the main directions of research on the issues of professional education of future engineers, taking into account the understanding of the modern educational space. The emphasis is on the experience of metacognitive processes ("thinking about thinking") as a humanitarian component of the content of professional education of future engineers.

*Key words:* **vocational education, research methodology, subjective approach, humanitarian approach, cognitive approach, thinking.**

***С.В. Белова**, д-р пед. наук, проф., Калмыцкий государственный университет, имени Б.Б. Городовикова, г. Элиста, E-mail: belijsvet@mail.ru*
***А.О. Манджиева,** аспирант, асс., Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова, г. Элиста, E-mail: mandzhiyeva92@bk.ru*

# ГУМАНИТАРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА

Статья посвящена проблеме гуманитаризации профессионального образования. Рассмотрены методологические основы исследования вопросов гуманитарного содержания инженерного образования в контексте междисциплинарности. Феномен гуманитарности раскрыт через идеи экзистенциальности, духовности и целостности человеческого бытия. Предлагаемые выводы, касающиеся принципов построения и отбора гуманитарного компонента содержания профессионального образования будущих инженеров, сделаны на основании анализа существующей практики подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования, а также анализа субъектного, гуманитарно-антропологического и когнитивного подходов. В статье обозначены

основные направления исследования вопросов профессионального образования будущих инженеров с учетом понимания современного образовательного пространства. Акцент сделан на опыте метакогнитивных процессов («мышления о мышлении») как гуманитарном компоненте содержания профессионального образования будущих инженеров.

*Ключевые слова:* **профессиональное образование, методология исследования, субъектный подход, гуманитарный подход, когнитивный подход, мышление.**

***Работа была представлена на научно-практической конференции «Сохранение духовно-нравственного здоровья народов РФ на основе этнопедагогической пансофии академика Г.Н. Волкова» и была рекомендована к публикации.***

Актуальность данной статьи связана с необходимостью преодоления противоречия между внешне-предметной, прагматично-технологической и гуманитарно-личностной, духовно-ценностной сторонами профессиональной подготовки будущих инженеров. Довольно распространенное в прошлом веке технократическое мышление продолжает доминировать в общественном сознании и сегодня. Стремление людей «подчинить природу» и руководствоваться только рационалистическими методами привело к экологическим катастрофам, духовно-нравственным искажениям, разрушению ценностной системы человека. В мире сложилась парадоксальная ситуация: на фоне прогресса науки и техники, совершенствования технологических процессов увеличивается число техногенных катастроф и возникают кризисные ситуации, связанные с «человеческим фактором». Очевидно, что в такой ситуации требуется пересмотр ценностных оснований многих профессий и профессионального образования, в частности инженерного [1 – 17].

Профессионализм специалистов инженерно-технических профессий в современных условиях предполагает не только высокое качество труда и способность создавать предметы материальной культуры, но и знание себя как носителя духовной культуры и самосознания. Профессия инженера в современном мире становится все более сложной, требует комплексного подхода к ее осмыслению. Высокотехнологичным системам, которые сегодня появляются в обществе, требуются специалисты нового типа. Как отмечают исследователи, обнаруживается дефицит кадров в сфере инженерной деятельности, молодежь пугается высоких затрат умственного труда на обучение техническим специальностям, возрастающей ответственности, неготовности к сложным условиям работы на промышленных предприятиях [4].

Кризис, который наблюдается сегодня в сфере не только инженерного, но всего высшего образования, связан, с одной стороны, с объективными факторами, касающимися размывания границ профессиональной деятельности, постоянного обновления знаний, увеличения информационного потока, цифровизации, с другой стороны, слабым проявлением субъектных функций студентов и недостаточной осведомленностью относительно собственных внутренних процессов. Гуманитаризация профессионального образования, призванная разрешить такой кризис и перевести вузовское образования на принципиально новый качественный уровень, пока еще больше декларируется, чем реально существует [5]. И одной из причин такой ситуации является то, что гуманитарность профессионального образования, в частности инженерного, не изучена с позиции методологии междисциплинарности.

Цель данной статьи – провести анализ источников, из которых педагогическая наука может получить новый импульс к исследованию проблемы гуманитарного образования будущих инженеров. Задачи: провести анализ современной ситуации инженерного образования в вузе; выявить методологические основания исследования проблемы гуманитаризации инженерного образования; уточнить гуманитарный компонент содержания профессионального образования; определить принципы отбора гуманитарного содержания профессионального образования будущих инженеров в контексте методологии междисциплинарности.

В статье использованы методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, анализ педагогического опыта авторов статьи и результатов констатирующего эксперимента.

В рамках нашего исследования мы провели анализ качества подготовки абитуриентов, поступающих на инженерно-строительный факультет Калмыцкого государственного университета, за последние пять лет и обнаружили, что оно снижается с каждым годом. Об этом свидетельствует сравнение баллов при поступлении и результаты первых сессий. Также выяснилось в ходе опроса (нами было опрошено 73 студента 1 курса), что у 68% опрошенных наблюдаются пессимистические настроения относительно своего профессионального будущего и неясное представление о нем. Подавляющее большинство студентов (95%) в ходе беседы и интервью об удовлетворенности уровнем своих знаний о себе как будущем специалисте признались, что им недостает психологических знаний о себе и понимания своего внутреннего потенциала.

Проведенный нами в Калмыцком государственном университете анализ программ и системы обучения студентов по специальностям инженерных направлений показал, что образовательный процесс строится в основном на предметоцентрированной основе. В центре внимания студентов находится дисциплина и связанные с ней конкретные компетентности. Личность будущего инженера и его мышление пока еще не являются объектами познания студентов на учебных занятиях.

Следует признать, что вузы в большинстве своем не готовят инженера, умеющего выполнять функции генератора инноваций, а также ориентированного на исследовательскую, менеджерско-организаторскую, системно-руководящую, креативно-экологическую, самоуправленческую функции [10]. Пока еще слабо представлены в содержании вузовского образования субъектная активность студента и его «собственное образование» [13]. Кроме того, имеет место массовое явление образовательной имитации [8].

Традиционное техническое образование сегодня уже не может удовлетворять современное общество. Оно дает человеку весьма узкие профессиональные знания, вырабатывает соответствующие утилитарно-рациональные стереотипы. Современный инженер – это профессионал с широкой культурой, высоким уровнем самосознания и пониманием своего мышления как «инструмента» профессиональной деятельности. Этимология слова «инженер», что от латинского – «способный», «изобретательный», указывает на потенциал творческих способностей представителя инженерной профессии. В свете современного видения проблемы следует вести речь об особом типе «изобретательности» – креативности в отношении собственного «самостроительства», способности развивать свое профессиональное мышление, оставаясь на высоте духовно-нравственных ценностей. Инженерное образование и общество в целом сегодня нуждаются в этических регулятивах профессиональной деятельности специалистов, в частности инженерных специальностей, в решении проблемы социальной ответственности и национальной культурной самоидентификации [17].

В условиях расширения технических и технологических возможностей в разных сферах деятельности, на фоне интеграции человека и машины, природного интеллекта и искусственного перед инженерным образованием возникает фундаментальная философско-педагогическая задача сохранения его человеческого качества. Инженеры «будущего», как полагают некоторые исследователи, должны обладать глубокими знаниями в области инженерных технологий, способностью творчески применять знания из математики, естественных наук и прикладных дисциплин, а также способностью к инновациям и системному мышлению [16]. Возникает вопрос о смене ценностно-целевых ориентиров, о содержании и специфике процесса подготовки такого инженера.

Научное осмысление профессионального образования инженеров все еще продолжает осуществляться в рамках традиционно-классической педагогики. Существует внушительный багаж знаний о закономерностях, содержании и процессе инженерного образования [20], но это знание слабо учитывает современные открытия о природе познавательных процессов человека. В основном оно редуцировано до прагматического понимания. Но уже возникают серьезные предпосылки для принципиальных изменений в сторону гуманитаризации инженерного образования. Исследовательские акценты сегодня уже начинают смещаться с проблемы обеспечения предметного обучения к вопросам формирования мышления и субъективности будущих специалистов. Это довольно четко прослеживается при анализе работ, связанных с реализацией субъектного подхода в системе профессионального образования [13], с разработкой и апробацией гуманитарной модели образования [3]. Проблема целостности инженерного образования связана со становлением инженера как субъекта творческой деятельности и обеспечением целостности его профессионального образования. Гуманитарная модель образования ориентируется на формирование профессионального сознания будущего специалиста, включает ценностно-смысловую составляющую содержания образовательного процесса, учитывает сущностную природу человека и субъективные факторы. Очевидно, что требуется более пристальное изучение гуманитарной составляющей профессионального образования будущего инженера.

В нашем исследовании мы ставим перед собой ряд вопросов. Какие новые методологические ресурсы можно найти в современной науке для исследования гуманитаризации инженерного образования? Что собой представляет гуманитарное образование будущего инженера и почему его приоритетно изучать? Какова гуманитарная составляющая содержания данного образования? Каковы исследовательские методы и формы, которые наиболее адекватны для получения научно-педагогического знания о гуманитарном образовании, направленном на целостное, духовно-личностное развитие будущих инженеров? В поиске ответов на данные вопросы мы понимаем, что кардинальные изменения в теории и практике образования, произошедшие за последние десятилетия, требуют осмысления направлений и объектов познания, рожденных новыми обстоятельствами. Исследованию подлежит, прежде всего, новое качество образовательного пространства, образовательных целей, ценностей, содержания и процессов. Прежде всего, это качество, определяемое понятием гуманитарности (человекосообразности). Необходима научная рефлексия по поводу ценностей и смыслов образования, изменяющих привычные образовательные стратегии и формы поведения «человека учащегося» [8].

Сегодня, на этапе появления неклассической методологии исследований проблем образования возникает возможность системно-целостного обобщения

знаний междисциплинарного характера. Именно в «поле» междисциплинарности, призванной объединить все имеющие знания о человеке и человеческих системах, можно найти векторы научных откровений, касающиеся проблемы гуманитаризации инженерного образования. Особый интерес здесь для нас представляют субъектный, гуманитарно-антропологический и когнитивный подходы. Почему они? Потому что реализация гуманитарного образования связана с пониманием механизмов осуществления «собственно моего» образования, законов эволюционного развития сознания и особенностей когнитивных процессов личности.

При рассмотрении гуманитарности как методологического императива в построении профессионального образования будущих инженеров на первый план закономерно выходят его экзистенциальные основания. Это то, что позволяет видеть человека «пребывающего в мире миров» [15, с. 35]. Именно эта бытийность в конкретно субъективном для каждого индивида контексте позволяет видеть образование целостно, во всей совокупности внешних и внутренних факторов. В этом смысле личность не просто получает образование «чтобы жить», а уже «живет» и познает саму жизнь, а также саму себя через образование.

Опираясь на исследования в области экзистенциальной философии и психологии (А. Камю, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, В. Франкл, Р. Мэй, И. Ялом и др.), мы делаем вывод о том, что знание, которое важно человеку в жизни, начинается с позиции осознания им своего ученичества как потребности ставить вопросы о смысле жизни. И лишь через понимание «встроенности» профессионального образования и профессиональной деятельности в ценностно значимую личную жизнедеятельность возможен подлинный результат такого образования. В контексте гуманитарности мы смотрим на человека как на оператора «самодостраивания и самообновления», когда он «не задан» наперед, а находится в стохастическом процессе собственной свободной творческой деятельности и среды, которую он строит. Имеется в виду «конструктивистская эпистемология», когда человек не просто изучает или отражает мир, но «конструирует его в соответствии со своими когнитивными, экзистенциальными и социальными установками» [7].

В предлагаемой нами логике правомерен вопрос не о временном отрезке вузовского обучения, а о целостности долгого образовательного пути человека. Это значит, что профессиональное образование в свете экзистенциальных идей становится для личности не просто накоплением предметной информации и специальных компетентностей, а способом «проектирования» себя как носителя культуры профессии. И одним из «промежуточных» результатов его должна стать хорошо осмысленная индивидуальная программа профессионально-личностного саморазвития, предполагающая освоение инструментов самоисследования. Задача образования здесь становится задачей экзистенциального отношения человека к собственной жизни, понимания всего контекста возможной профессионально-личностной самореализации и исследования структур своего мышления. Методологический интерес для педагогики в данном случае имеют идеи, представленные в когнитивных науках, рассматривающие поведение человека как особый когнитивный акт и раскрывающие природу «личностного знания».

Изучая методологию исследования проблемы гуманитаризации инженерного образования, мы обращаемся к наследию великих педагогов, высказывавших идею пансофии образования. В пансофической школе (Я.А. Коменский и др.) основу содержания образования составляет целостное единство трех миров: мира божественных идей, мира природы и человеческого мира, создаваемого творческой деятельностью людей. Подобное содержание призвано соединить духовные устремления человека и его реальную деятельность. Идея пансофийности, которая была несколько забыта в прошлом столетии и которая начинает возрождаться в сегодняшнее время, может рассматриваться тоже как методологический ориентир в разработке моделей целостного образования человека, становлении его сознания. Академик Г.Н. Волков видел в формировании нравственного сознания и поведения человека пансофическую цель воспитания, способную удерживать нас в единой и целостной системе универсальных взаимосвязей всех вещей в мире [5]. Пансофическая идея сегодня нуждается в обогащении, так как целостность и единство, о которых говорил Коменский, в наши дни предполагают включение новых знаний человека о себе. Сегодня мало сказать ученикам/студентам, «чтобы они все знали необходимое, понимали причины всего, знали истинное и спасительное применение всего» [9, с. 45]. Им требуется знание самих себя, собственного мышления, умеющего охватить многомерность человеческой реальности. Уточнить такое знание позволяет гуманитарно-антропологический подход.

Возможность соотнесения целостности человека с динамикой познавательного опыта личности дает нам гуманитарно-антропологический подход (К.Д. Ушинский, Б.М. Бим-Бад, В.И. Слободчиков и др.). Антропологические искания позволяют заключить, что только на базе выращивания когнитивных способностей, рефлексии, понимания себя и опыта со-бытия с другими личность может накапливать опыт субъектности в образовательной и профессиональной деятельности. Гуманитарно-антропологический подход рассматривается как принципиально инновационная парадигма в педагогике и психологии. Ее главная идея – в необходимости «восхождения человека к полноте собственной реальности». Образование с таких позиций выступает «универсальной формой становления и развития базовых, родовых способностей человека». Это означает, что в профессиональной деятельности он выступает не «винтиком», не просто «материалом» и «ресурсом», а субъектом профессиональной культуры и носителем человеческого качества. И если мы говорим о личности современного инженера, то надо признать важность такой «полноты реальности», когда инженер-профессионал выступает не функцией какой-либо социальной системы, а творцом, участвующем не только в материальном, но и в экологически-духовном преобразовании мира. Именно гуманитарный компонент содержания профессионального образования призван обеспечить становление такой личности.

Рассматривая гуманитарное содержание профессионального образования будущих инженеров, мы имеем в виду не изучение отдельных дисциплин, которые принято относить к гуманитарным, а особое качество образования, связанное с субъектностью и знанием личности о собственных родовых, базовых способностях [3] и о собственной духовности как «спирали эволюционного развития» [2]. Выделяя гуманитарность как новый объект исследования и как особое качество образования, мы указываем на приоритетность собственно-человеческого знания, знания личности о себе и собственном процессе познания, внутреннюю сторону образовательных ситуаций. В традиционном (часто формальном) образовании личность «скрыта» от собственных глаз. Ее «вооружают» массой предметных знаний, без понимания ею собственных структур мышления, опыта самостоятельного оценивания собственного личностного и профессионального роста. Таким образом, говоря о гуманитарном образовании будущих инженеров, следует вести речь об опыте постижения личностью своего мышления и собственных когнитивных процессов.

Обобщая знания о целостности образования с позиции экзистенциализма, пансофии, субъектного и гуманитарно-антропологического подходов, когнитивистики, мы делаем вывод о том, что гуманитарная составляющая профессионального образования тесно связана с опытом самосознания и развития мышления личности. Она не «лежит» в плоскости предмета, а возникает в пространстве живых и сложных отношений человека с собой и другими людьми, в динамике его когнитивно-ценностных, эволюционно-духовных процессов. Согласно динамической модели эволюции человеческого сознания [2], целостное развитие человека есть духовно-эволюционный рост, который связан с усложнением мышления и переходом на новые уровни ценностей.

При построении современных моделей профессионального образования будущих инженеров требуется знание о специфике развития мышления, которое выступает одновременно и объектом, и инструментом познания. Необходимо обращение к массиву знаний в области когнитивистики, к которой в последнее время растет интерес в научных кругах. Вся реальность, с которой мы имеем дело, сконструирована нашим мозгом заранее, в процессе его развития, в результате чего образ, который мы создаем в своей голове, страдает исключительной избирательностью [11]. Мышление, как говорит А.В. Курпатов, не есть что-то данное нам от рождения, оно формируется специальным навыком. Будучи «производным мозга», оно требует управления и определенных интеллектуальных навыков. «Задача нашего мозга – создать модель реальности, а люди ли скрываются за этими моделями (они ли картируются) или какие-то предметы, идеи или виртуальные сущности – ему совершенно безразлично» [11, с. 280 – 281]. Это значит, что в образовательном процессе студенты должны овладевать навыками осознания тех моделей реальности, которые они строят в своей голове.

Профессиональное мышление инженера есть мышление, детерминированное его профессиональной деятельностью в современных условиях, требующих от специалиста способности разрешать самые сложные проблемные ситуации в его профессиональной деятельности с учетом экономических, экологических, эстетических, эргономических, коммуникативных, управленческих требований [14]. Инженерное мышление – это системное техническое мышление с элементами творческой деятельности, включающее в себя разные смежные типы мышлений [12]. Многие исследователи признают креативность в качестве важной составляющей инженерного мышления (Д.С. Кошелева, Я.Л. Либерман, А.Ю. Рожи и др.). Креативное мышление инженера обычно связывают со способностью нестандартно мыслить в ситуациях решения разнообразных технических задач.

Нами ставится вопрос о процессе формирования пространственно-геометрического мышления как системообразующем качестве профессиональной подготовки будущих инженеров. Для мышления, которое мы имеем в виду, важны не предметные объекты (например, объекты дисциплины геометрии), а «конструкции» самосознания и «геометрия ума».

Как известно, феномен мышления привлекал многих философов еще с античных времен (Платон, Аристотель, И. Кант, Р. Декарт, Э. Гуссерль, М. Хайдеггер, М.К. Мамардашвили, П.Г. Щедровицкий и др.). Традиционно мышление ассоциируется с идеальным миром. Мыслить означает интуитивно постигать идеальные структуры. Сегодня наука располагает новыми знаниями о человеке и потому вопросы мышления необходимо видеть через призму знания о человеке как целостной, многогранной, многоуровневой, телесно-душевно-духовной системе.

Разработке проблемы мышления в психологии посвящены многие работы (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, Ж. Пиаже и др.). Психология заявляет, что мышление всегда сопровождает деятельность, в которой требуется найти новое решение задач, новые способы действий. Нам необходимо прояснить, какая деятельность позволяет мыслить будущему инженеру гуманитарно, всеохватно и целостно. Такая деятельность, как подсказывает гуманитарно-антропологический подход, предполагает ценностно-смысловое отношение к профессии и учет субъекта этой деятельности. Речь о метакогнитивных процессах – деятельности познания личностью собственного мышления.

Мышление тесно связано с языком и речью, а также со многими другими психическими процессами – вниманием, восприятием, воображением, памятью, чувствами, волей. Мыслительные способности инженера предполагают теоретический, образный, понятийный уровни.

Проблема пространственно-геометрического мышления будущего инженера требует понимания с позиции когнитивных наук, которые дают нам знание об отношениях мозга и сознания, о субъективных особенностях интеллектуальных процессов. В рамках когнитивистики обращает на себя внимание теория личностных конструктов, основная идея которой заключается в том, что человек обладает способностью активно формировать представление об окружающем его мире, а не просто пассивно реагировать на него [6]. Именно порождение личностных конструктов и составляет личностный опыт мышления, который требуется включить в содержание профессионального образования будущего инженера.

Итак, опираясь на знание о мышлении как ценностно-смысловом и психическом процессе, связанном с самосознанием личности, о пространстве как форме бытия и координации самых разных объектов в их структурной организации, о геометрии как способе изучения пространственных структур и отношений, о субъективном мышлении как порождении личностных конструктов, мы можем сформулировать понятие «пространственно-геометрическое мышление». Такое мышление понимается нами как когнитивный процесс конструирования субъективной реальности, связанный со способностью осознавать себя в пространстве своих образов, представлений, идей, смыслов, ценностей и осознанно управлять процессом креатирования с учетом совершенствования своей «геометрии ума». «Геометрию ума» мы соотносим с идеей коннектома, который представляет собой структуру многочисленных связей в нервной системе человека [1]. Здесь мы подчеркиваем, что нас интересует вопрос пространственно-геометрического мышления будущего инженера, связанного с внутренним пространством человека и познанием им своих многочисленных субъект-объектных связей. Формирование у будущих инженеров пространственно-геометрического мышления в условиях гуманитарной модели профессионального образования – такая задача ждет нашего дальнейшего исследования.

Обобщая сказанное, мы можем сделать выводы, что проведенный нами анализ научной литературы позволяет обозначить главные векторы движения исследовательских поисков, связанных с гуманитаризацией инженерного образования. Они находятся в поле идей субъектного, гуманитарно-антропологического, когнитивного подходов. С учетом данных идей мы формулируем основные принципы отбора гуманитарного содержания профессионального образования будущих инженеров. Это принципы единства предметно-технологического и гуманитарно-личностного видов содержания; опоры на экзистенциальные смыслы; учета личностного контекста и субъективности; направленности на субъектную позицию студентов; внимания к деятельности «самопроектирования», актуализации метакогнитивных процессов. Гуманитарный компонент профессионального образования будущих инженеров включает в себя опыт пространственно-геометрического мышления, связанного с осознанием внутреннего пространства самопознания личностью своих многочисленных субъект-объектных связей.

В заключение добавим, что инженер-профессионал в современных условиях должен осознавать себя в качестве источника и инструмента в проектировании продуктов деятельности, соответствующих качеству «человекосообразности» (гуманитарности). Представленные в статье материалы свидетельствуют о том, что тенденции развития инженерного образования сегодня связаны с его гуманитаризацией, которая нуждается в разработке новых видов содержания, учитывающих субъективный мир человека и его метакогнитивные процессы. Методологическая база исследования данной проблемы может быть сформирована в пространстве междисциплинарности, объединения идей субъектного, гуманитарно-антропологического и когнитивного подходов. Данные подходы открывают перспективы реализации гуманитарной модели профессионального образования. Потенциал инновационного развития высшего профессионального образования, в том числе инженерного, несомненно, связан с изучением и созданием гуманитарно-развивающей образовательной и исследовательской среды в вузе, а также с подготовкой преподавателей, способных проводить идеи гуманитарности в жизнь.

Библиографический список


1. Анохин К.В. Когнитом: гиперсетевая модель мозга. *Нейроинформатика-2015*: сборник научных трудов XVII Всероссийской научно-технической конференции с международным участием. 2015: 14 – 45.
2. Бек Д.Э., Кован К. *Спиральная динамика: управляя ценностями, лидерством и изменениями*. Москва, Открытый мир. 2010.
3. Белова С.В. Гуманитарное образование: текстуально-диалогическая модель. Педагогика. 2007; № 6: 19 – 27.
4. Варламова Л.Ф. *Развитие пространственного воображения будущих инженеров в учебном процессе (на примере изучения графических дисциплин)*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Якутск, 2010.
5. Волков Г.Н. *Этнопедагогическая пансофия*: монография. Элиста: Калмыцкий государственный университет, 2009.
6. Келли Дж. Психология личности. Теория личных конструктов. / Дж. Келли. СПб., 2000. – 248 с.
7. Князева Е.Н. Нелинейная динамика сознания. *Труды объединенного научного центра проблем космического мышления*. 2013.
8. Колесникова И.А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования. *Непрерывное образование: XXI век*. 2013; № 1: 2 – 18.
9. Коменский Я.А. *Избранные педагогические сочинения*: в 2 т. Москва, 1982.
10. Коршунов А. Проблемы подготовки инженеров в современных условиях. *Наука и инновации*. 2019; № 2: 18 – 23.
11. Курпатов А.В. *Чертоги разума. Убей в себе идиота!* Санкт-Петербург: ООО «Дом Печати Издательства Книготорговли «Капитал», 2019.
12. Лебедева Т.Н. Инженерное мышление: определение и состав его компонентов. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2015: 66 – 68.
13. Лескова И.А. Субъектоцентрированное содержание высшего образования как фактор эффективности профессиональной подготовки специалиста. *Образование и наука*. 2018; Т. 20, № 7: 9 – 31.
14. Очиров М.Н., Гармаев О.А. Развитие профессионального мышления будущих инженеров. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2013; № 15: 57 – 60.
15. Резник Ю.М. *Мир жизни человека (событийный подход)*. Москва: ИФ РАН, 2018.
16. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Киселева К.Н. *Инженерное образование: мировой опыт подготовки интеллектуальной элиты*. Санкт-Петербург: Издательство политехнического университета, 2017.
17. Ружавинская И.В. Духовно-нравственные регулятивы профессиональной деятельности инженера в современном российском обществе. *Культура и профессиональные ценности в модернизации общества*: материалы Всероссийской (с международным участием) научной конференции студентов и молодых ученых. Иошкар-ола, 2015: 31 – 35.


References


1. Anohin K.V. Kognitom: gipersetevaya model' mozga. *Nejroiformatika-2015*: sbornik nauchnyh trudov XVII Vserossijskoj nauchno-tehnicheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. 2015: 14 – 45.
2. Bek D.`E., Kovan K. *Spiral'naya dinamika: upravlyaya cennostyami, liderstvom i izmeneniyami*. Moskva, Otkrytyj mir. 2010.
3. Belova S.V. Gumanitarnoe obrazovanie: tekstual'no-dialogicheskaya model'. Pedagogika. 2007; № 6: 19 – 27.
4. Varlamova L.F. *Razvitie prostranstvennogo voobrazheniya buduschih inzhenerov v uchebnom processe (na primere izucheniya graficheskih disciplin)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Yakutsk, 2010.
5. Volkov G.N. `*Etnopedagogicheskaya pansofiya*: monografiya. `Elista: Kalmyckij gosudarstvennyj universitet, 2009.
6. Kelli Dzh. Psihologiya lichnosti. Teoriya lichnyh konstruktov. / Dzh. Kelli. SPb., 2000. – 248 s.
7. Knyazeva E.N. Nelinejnaya dinamika soznaniya. *Trudy ob`edinennogo nauchnogo centra problem kosmicheskogo myshleniya*. 2013.
8. Kolesnikova I.A. Nepreryvnoe obrazovanie kak fenomen XXI veka: novye rakursy issledovaniya. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2013; № 1: 2 – 18.
9. Komenskij Ya.A. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*: v 2 t. Moskva, 1982.
10. Korshunov A. Problemy podgotovki inzhenerov v sovremennyh usloviyah. *Nauka i innovacii*. 2019; № 2: 18 – 23.
11. Kurpatov A.V. *Chertogi razuma. Ubej v sebe idiota!* Sankt-Peterburg: OOO «Dom Pechati Izdatel'stva Knigotorgovli «Kapital», 2019.
12. Lebedeva T.N. Inzhenernoe myshlenie: opredelenie i sostav ego komponentov. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2015: 66 – 68.
13. Leskova I.A. Sub`ektocentrirovannoe soderzhanie vysshego obrazovaniya kak faktor `effektivnosti professional'noj podgotovki specialista. *Obrazovanie i nauka*. 2018; T. 20, № 7: 9 – 31.
14. Ochirov M.N., Garmaev O.A. Razvitie professional'nogo myshleniya buduschih inzhenerov. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 15: 57 – 60.
15. Reznik Yu.M. *Mir zhizni cheloveka (sobytiïnyï podhod)*. Moskva: IF RAN, 2018.
16. Rudskoj A.I., Borovkov A.I., Romanov P.I., Kiseleva K.N. *Inzhenernoe obrazovanie: mirovoj opyt podgotovki intellektual'noj `elity*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo politehnicheskogo universiteta, 2017.
17. Ruzhavinskaya I.V. Duhovno-nravstvennye regulyativy professional'noj deyatel'nosti inzhenera v sovremennom rossijskom obschestve. *Kul'tura i professional'nye cennosti v modernizacii obschestva*: materialy Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchnoj konferencii studentov i molodyh uchenyh. Ioshkar-ola, 2015: 31 – 35.


*Статья поступила в редакцию 21.11.21*

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-213-214

***Mitryashkina N.V.,*** *postgraduate, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: stavmnv@yandex.ru*

**DEVELOPMENT OF PROFESSIONALISM OF SOCIAL WORKER IN PREVENTION OF CYBERBULLYING AMONG CHILDREN AND ADOLESCENTS.** The article updates the topic of cyberbullying in children and adolescents, as well as the training of social workers to carry out preventive work in relation to this phenomenon. The topic is considered in the context of digital competence of children and adolescents, as well as specialists of social service organizations. The specifics of the professional activity of specialists of social organizations on the prevention of cyberbullying among children and adolescents are determined, the main directions of professional development of social workers are outlined. The scientific and methodological support of the professional development process of employees of social service organizations is presented in the form of a developed professional development program for social workers aimed at structuring and systematizing psychopreventive activities in the social sphere to prevent cyberbullying among children and adolescents.

*Key words:* **development of professionalism, social worker, cyberbullying, children, adolescents.**

***Н.В. Митряшкина,*** *аспирант, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: kafsocteh@yandex.ru*

# ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ВОПРОСАХ ПРОФИЛАКТИКИ КИБЕРБУЛЛИНГА В СРЕДЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

В статье актуализируется тема угрозы кибербуллинга в детской и подростковой среде, а также подготовки специалистов социальной сферы к осуществлению профилактической работы в отношении данного явления. Тема рассматривается в контексте цифровой компетентности детей и подростков, а также специалистов организаций социального обслуживания населения. Определена специфика профессиональной деятельности специалистов социальных организаций по вопросам профилактики кибербуллинга среди детей и подростков, обозначены основные направления повышения квалификации работников социальной сферы. Представлено научно-методическое обеспечение процесса повышения квалификации работников организаций социального обслуживания населения в виде разработанной программы повышения квалификации работников социальной сферы, направленной на структуризацию и систематизацию психопрофилактической деятельности в социальной сфере по предупреждению кибербуллинга в среде детей и подростков.

*Ключевые слова:* **повышение квалификации, работники социальной сферы, цифровизация, кибербуллинг, дети, подростки.**

Актуальность данной проблематики заключается в том, что новые цифровые достижения и пандемические ограничения, введенные в 2020 году как защита от коронавирусной инфекции, привели к активному пользовательскому интересу в интернет-пространстве всего мирового сообщества, в том числе несовершеннолетних. Интерес детей и подростков к интернет-пространству обусловлен не только образовательной целью, но и потребностью в межличностном взаимодействии. Как следствие повышенной цифровой активности несовершеннолетних в Интернете, участились и случаи кибербуллинга в их среде.

Решение данной проблемы возможно посредством реализации системы профилактических мер, что актуализирует проблему подготовки специалистов, компетентных в вопросах профилактики кибербуллинга среди детей и подростков, защите их от киберугроз.

Процесс профессиональной подготовки специалистов социальных организаций и повышения их квалификации рассматривали А.И. Арнольдов, В.Г. Бочарова, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, Б.З. Вульфов, Ю.К. Кулюткин, Н.Л. Лесохина, Э.М. Никитин, А.П. Ситник, Г.С. Сухобская, В.А. Сластенин, С.Т. Шацкий и др. В исследованиях определяется цель процесса повышения квалификации – реновация специфических теоретических и практических знаний, соответствующих требованиям, предъявляемым к осуществлению профессиональной деятельности.

Таким образом, решение обозначенной проблемы повышения квалификации работников организаций социальной сферы по вопросам профилактики кибербуллинга среди несовершеннолетних выступает одной из актуальных задач современной педагогической науки.

Цель данной статьи – выявление и характеристика основных направлений подготовки работников социальных организаций для реализации профилактики кибербуллинга среди детей и подростков.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть специфику деятельности специалистов социальных организаций; определить основные направления повышения квалификации работников социальных организаций; представить разработанную программу повышения квалификации по подготовке работников социальных организаций в вопросах профилактики кибербуллинга среди детей и подростков.

Методы исследования: анализ социально-педагогической и психологической литературы, обобщение, наблюдение, синтез авторского опыта работы в организации социального обслуживания населения.

Повышение квалификации по вопросам профилактики кибербуллинга среди детей и подростков предполагает обучение специалистов социальных учреждений по программе, которая учитывает специфику не только профилактической деятельности и особенности кибербуллинга в детской и подростковой среде, но и специфику функционирования социальных учреждений. Современный процесс повышения квалификации ориентирован на предоставление возможностей освоения новых направлений профилактической деятельности, в том числе и с помощью цифровых технологий. Реализация новых парадигм профессионального обучения становится возможной при использовании инновационного подхода к профессиональному образованию специалистов социальных организаций, в основе которой лежит глобальная диджитализация общества.

Необходимо отметить, что существующая система повышения квалификации специалистов социальной сферы зачастую не обеспечивает работников социальной сферы содержанием, необходимым для эффективной реализации профессиональной деятельности. Так, при определении тематики и содержания повышения квалификации не акцентируется внимание на таком важнейшем направлении, как профилактика кибербуллинга среди детей и подростков, хотя и является архиважным, отсутствуют специализированные программы, не разработано научно-методическое обеспечение этого процесса.

В связи с этим нами предлагается программа повышения квалификации для специалистов социальных учреждений «Профилактика кибербуллинга среди детей и подростков», разработано ее содержание и методическое обеспечение, направленные на достижение цели: формирование профессиональных компетенций работников социальных организаций по профилактике кибербуллинга в детско-подростковой среде.

Структура программы включает три раздела, соответствующих этапам реализации процесса формирования готовности специалистов к профилактике кибербуллинга среди детей и подростков.

Первый раздел программы – «Теоретические аспекты готовности работников социальной сферы к профилактике кибербуллинга среди детей и подростков» – предполагает выявление, формирование или поддержание мотивации у специалистов социальных организаций к профилактике кибербуллинга среди детей и подростков, также решаются задачи активизации и поддержки инициативы специалистов в профилактике данного явления. Готовность работника социальной сферы к профилактике кибербуллинга среди детей и подростков является интегральной поликомпонентной характеристикой его деятельности, включающей мотивационную направленность на профилактику кибербуллинга среди детей и подростков, понимание и знание особенностей профилактической работы, в том числе по профилактике кибербуллинга среди детей и подростков, а также навыки и умения по реализации профилактики кибербуллинга в детской и подростковой среде. Это позволяет выделить в структуре готовности работника социальной сферы к профилактике кибербуллинга среди детей и подростков следующие компоненты: мотивационный, когнитивный и деятельности и максимально эффективно организовать образовательный процесс.

Второй раздел программы – «Содержание профилактики кибербуллинга среди детей и подростков» – направлен на поэтапное овладение знаниями, умениями и навыками организации комплексной работы по профилактике кибербуллинга среди детей и подростков и ориентирован на непосредственное знакомство с теорией и овладение технологиями профилактической работы. Это в конечном итоге приводит к формированию компетенций у работников организаций социального обслуживания населения необходимых для осуществления психопрофилактической деятельности по защите несовершеннолетних от кибербуллинга, а также позволяет создать систему профилактических мероприятий по защите от кибербуллинга детей и подростков.

При изучении второго раздела программы повышения квалификации слушателями приобретаются навыки осуществления профилактической работы с детьми и подростками по повышению их компетентности в вопросах противостояния насилию/унижению в интернет-пространстве, профилактике виктимности

несовершеннолетних, развитию у них конструктивных навыков межличностного взаимодействия, цифровой компетентности через привлечение IT-специалистов и юрисконсультов смежных ведомств. Предполагается, что слушатели курсов также освоят технологии профилактических мероприятий с родителями несовершеннолетних по информированию их о целесообразности безопасного использования несовершеннолетними доступных интернет-ресурсов, возможности защиты персональных данных детей и подростков, в том числе от кибербуллинга. Кроме того, предполагается ознакомление с технологиями межведомственного взаимодействия субъектов профилактики с целью комплексной реализации профилактических мероприятий среди детей и подростков.

Третий раздел программы – «Практикум по профилактике кибербуллинга в детской и подростковой среде» – предполагает освоение приобретенных навыков профилактической работы в непосредственной деятельности с детьми и подростками, их родителями, представителями субъектов профилактики кибербуллинга. Это необходимо для интеграции приобретенных навыков в профессиональную деятельность и оттачивания профессионального мастерства в вопросах реализации профилактических мероприятий, в том числе с использованием различных форм реализации образовательного процесса: лекционные, семинарские занятия, методические консультации (индивидуальные, групповые), анализ «кейса», супервизии (индивидуальные, групповые, пролонгированные и т.д.), балинтовские и рефлексивные группы, активное психологическое обучение в формате тренинга, ролевые игры и т.п. Использование широкой палитры форм и направлений практического обучения специалистов социальной сферы позволяет индивидуально комбинировать подходы, оказывающиеся эффективными в обучении конкретного обучающегося. Это способствует реализации одного из главных принципов обучения – индивидуальной направленности образовательного процесса.

Специалистам, осуществляющим профилактическую деятельность, необходимо поддерживать следующие навыки в «активном режиме»: умение устанавливать, поддерживать и завершать эмоциональный контакт, рефлексивные навыки, установление контакта с аудиторией и навыки публичных выступлений, аналитические способности, позволяющие сформировать интегративное заключение о причинах психологических проблем клиентов, в том числе приводящих к уходу детей и подростков в виртуальное пространство интернет-взаимодействия и в дальнейшем – к опасности кибербуллинга.

Кроме того, участие в практикуме позволяет специалистам «изнутри» прочувствовать особенности практического сотрудничества с клиентами в рамках диадного взаимодействия, тем самым предупреждая возникновение потенциальных трудностей в рамках реализации профессиональных отношений «специалист – клиент».

Методические рекомендации, разработанные для специалистов социальной сферы, позволяют оптимизировать профилактическую работу по защите детей и подростков от кибербуллинга. Рекомендации направлены на структурирование когнитивной активности социальных работников в вопросах профилактики кибербуллинга среди детей и подростков, отражают специфику реализации профилактической деятельности на базе организаций социального обслуживания и других, включают особенности устроения данного вида работы и основных направлений профилактики кибербуллинга в детской и подростковой среде: психопрофилактическую деятельность с несовершеннолетними, их родителями, представителями субъектов профилактики.

Важно понимать, что эффективность проводимой профилактической работы с детьми и подростками обусловлена системностью и пролонгированностью проводимых профилактических мероприятий. Взаимосвязанность и взаимообусловленность вышеобозначенных направлений реализации мероприятий по профилактике кибербуллинга в детской и подростковой среде является детерминирующей цифровую безопасность и компетентность современных несовершеннолетних в пространстве актуальных интернет-технологий.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что понимание необходимости оптимизации системы повышения квалификации работников социальных организаций для проведения своевременной и необходимой в современных цифровых условиях жизни профилактической работы с детьми и подростками является приоритетной задачей не только специалистов организаций социального обслуживания, но и всей общественности, что, в свою очередь, позволяет спланировать необходимые действия по достижению желаемой цели – предупреждения кибербуллинга в детской и подростковой среде.

Научная новизна статьи определяется разработанностью научно-методического обеспечения повышения квалификации работников социальной сферы в профилактике кибербуллинга среди детей и подростков, представленного программой повышения квалификации работников социальной сферы по вопросам профилактики кибербуллинга среди детей и подростков, а также методическими рекомендациями по оптимизации профилактической работы по защите детей и подростков от кибербуллинга для использования их в работе специалистов социальной сферы. Теоретическая значимость статьи обозначена вкладом в организацию системы повышения квалификации, определяющей специфику профессиональной, в том числе психопрофилактической, деятельности и процесс готовности работников социальной сферы к профилактике кибербуллинга в детской и подростковой среде. Практическая значимость представлена возможностью использования разработанного учебно-методического обеспечения подготовки работников социальной сферы в системе повышения квалификации работников социальной сферы.

Библиографический список


1. Андреева А.О., Манипулирование в сети Интернет. *Информационная безопасность и вопросы профилактики киберэкстремизма среди молодежи*. 2015: 21 – 28.
2. Бабичева А.Н. *Знание остановит насилие: краткое информационное пособие для субъектов помогающей деятельности, занятых в работе с людьми в ситуации насилия или пережившими травму.* Самара, 2017.
3. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2014; Т. 11, № 3: 178 – 191. http://psy-journal.hse.ru/2014-11-3/139110271.html
4. Голубева Н.А. Эндогенные факторы информационных предпочтений современных подростков. *Психологические исследования*. 2012; № 1 (21): 7. Available at: http://psystudy.ru
5. Ивашура В. *Интернет-троллинг и кибербуллинг*. Available at: http://fb.ru/article/167695/chto-takoe-kiberbulling-internet-trolling-i-kiberbulling
6. Митряшкина Н.В. *Система наставничества в повышении квалификации молодых специалистов по вопросам профилактики кибербуллинга среди детей и подростков*. Available at: http://old.ncfu.ru/export/uploads/Dokumenty-Nauka/statya_mitryashkina-n.v.docx
7. Дёгтева Т.А., Моногарова Е.Г., Цветаева Т.М., Ильина В.С. *Профилактика кибермоббинга и кибербуллинга в среде несовершеннолетних:* методическое пособие. Ставрополь: Ставропольское издательство «Параграф», 2017.
8. Чусавитина Г.Н. Подготовка студентов педагогических специальностей университета к профилактике и противодействию идеологии киберэкстремизма среди молодежи / Чусавитина Г.Н., Чусавитин М.О. *Информационные технологии в образовании XXI века*: сборник научных трудов II Всероссийской научно-практической конференции. 2012: 322 – 323.


References


1. Andreeva A.O., Manipulirovanie v seti Internet. *Informacionnaya bezopasnost' i voprosy profilaktiki kiber`ekstremizma sredi molodezhi*. 2015: 21 – 28.
2. Babicheva A.N. *Znanie ostanovit nasilie: kratkoe informacionnoe posobie dlya sub`ektov pomogayuschej deyatel'nosti, zanyatyh v rabote s lyud'mi v situacii nasiliya ili perezhivshimi travmu*. Samara, 2017.
3. Bochaver A.A., Hlomov K.D. Kiberbulling: travlya v prostranstve sovremennyh tehnologij. *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly `ekonomiki*. 2014; T. 11, № 3: 178 – 191.
4. Golubeva N.A. `Endogennye faktory informacionnyh predpochtenij sovremennyh podrostkov. *Psihologicheskie issledovaniya*. 2012; № 1 (21): 7. Available at: http://psystudy.ru
5. Ivashura V. *Internet-trolling i kiberbulling*. Available at: http://fb.ru/article/167695/chto-takoe-kiberbulling-internet-trolling-i-kiberbulling
6. Mitryashkina N.V. *Sistema nastavnichestva v povyshenii kvalifikacii molodyh specialistov po voprosam profilaktiki kiberbullinga sredi detej i podrostkov.* Available at: http://old.ncfu.ru/export/uploads/Dokumenty-Nauka/statya_mitryashkina-n.v.docx
7. Degteva T.A., Monogarova E.G., Cvetaeva T.M., Il'ina V.S. *Profilaktika kibermobbinga i kiberbullinga v srede nesovershennoletnih:* metodicheskoe posobie. Stavropol': Stavropol'skoe izdatel'stvo "Paragraf", 2017.
8. Chusavitina G.N. Podgotovka studentov pedagogicheskih special'nostej universiteta k profilaktike i protivodejstviyu ideologii kiber`ekstremizma sredi molodezhi / Chusavitina G.N., Chusavitin M.O. *Informacionnye tehnologii v obrazovanii XXI veka*: sbornik nauchnyh trudov II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2012: 322 – 323.


*Статья поступила в редакцию 12.11.21*

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-214-217

***Mussaui-Ulyanischeva E.V.,*** *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: catalina37@yandex.ru*

**ELECTRONIC DICTIONARIES AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS OF NON-LANGUAGE UNIVERSITIES.** In a modern, dynamic, rapidly developing society, knowledge of foreign languages (FL) is an indispensable attribute of a new generation of people. It is high-quality foreign language training that becomes a determining factor in training of a modern highly qualified specialist. The article shows that the use of electronic

dictionaries should become an integral element of training specialists in higher education institutions, since high-quality foreign language training of students is the basis of their future professional activities. At the same time, the systematic use of electronic dictionaries will provide a step-by-step acquisition of skills in speaking, listening, reading and writing, as well as in the implementation of translation, which is closely related to all of the above types of foreign language speech activities.

*Key words:* **electronic dictionary, foreign language, speaking, listening, reading, writing, translation.**

***Е.В. Муссауи-Ульянищева,*** *канд. ист. наук, доц., РУДН, E-mail: catalina37@yandex.ru*

# ЭЛЕКТРОННЫЕ СЛОВАРИ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

В современном динамичном быстроразвивающемся обществе знание иностранных языков (ИЯ) является непременным атрибутом человека новой генерации. Именно качественная иноязычная подготовка становится определяющим фактором в формировании современного высококвалифицированного специалиста. В статье показано, что использование электронных словарей должно стать неотъемлемым элементом подготовки специалистов в учреждениях высшего образования, поскольку качественная иноязычная подготовка студентов лежит в основе их будущей профессиональной деятельности. В то же время систематическое использование электронных словарей обеспечит поэтапное приобретение умений и навыков в говорении, аудировании, чтении и письме, а также в осуществлении перевода, который тесно связан со всеми вышеупомянутыми видами иноязычной речевой деятельности.

*Ключевые слова:* **электронный словарь, иностранный язык, говорение, аудирование, чтение, письмо, перевод.**

Актуальность исследования состоит в том, что обеспечение качественной иноязычной подготовки студентов неязыковых специальностей тесно связано с инновационными процессами в сфере образования, которые нашли свое отражение в ряде распространенных компьютерных технологий по формированию иноязычной компетентности студентов. Особое место среди современных технологий обучения принадлежит электронным словарям (ЭС), которые успешно конкурируют со своими бумажными аналогами благодаря возможности оптимизации параметров словаря: расширение объема и состав словарных статей, комбинирование различных форм представления информации (текстовые, звуковые, графические, анимационные), постоянное пополнение и корректировка контента баз данных, рациональное структурирование информации при помощи гипертекстовых технологий. Вполне логично, что внедрение ЭС в процесс обучения – это требование настоящего, которое сделает возможным создание информационного общества и станет одной из предпосылок формирования цифрового образования [1 – 13].

Теоретические и практические аспекты проблемы использования ЭС в образовательном процессе освещены в трудах ученых по следующим направлениям: определение роли, места и функций ЭС как средства обучения [1; 2], его основные характеристики и структурные элементы [3; 4]; формирование умений и навыков пользования ЭС [5; 6]; технологические аспекты использования современных электронных словарных ресурсов в учебной деятельности [7]; совершенствование иноязычной подготовки студентов неязыковых специальностей средствами современных образовательных технологий, среди которых особое внимание уделено ЭС [8].

Несмотря на определенное внимание ученых к проблематике использования ЭС в ходе иноязычной подготовки студентов учреждений высшего образования, нерешенной частью этого актуального вопроса остается анализ основы для определения и поиска наиболее действенных путей реализации возможностей использования ЭС в различных видах иноязычной речевой деятельности студентов неязыковых специальностей.

Учитывая актуальность указанной проблемы, целью статьи является определение дидактических возможностей использования электронных словарей для развития речевой деятельности студентов неязыковых специальностей в процессе изучения ИЯ.

Поставленная цель детализируется в следующих задачах: проанализировать дидактические возможности ЭС разных типов; охарактеризовать основные проблемы использования ЭС; на основе проведенного исследования разработать методические советы по использованию ЭС в обучении студентов неязыковых специальностей различным видам речевой деятельности.

Методы исследования. Для достижения определенной цели и выполнения поставленных в статье задач использован комплекс взаимосвязанных теоретических (анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизация теоретического материала) и эмпирических (обобщение передового педагогического опыта) методов педагогического исследования.

Овладение ИЯ студентами учреждений высшего образования предполагает усвоение четырех общепринятых видов речевой деятельности: слушание, чтение, говорение, письмо. Речевая деятельность определяется исследователями как объект обучения, посредством которого достигается цель обучения – сформировать коммуникативный потенциал студента для использования основных форм общения [9].

Необходимые предпосылки для развития иноязычной речевой деятельности студентов неязыковых специальностей создаются благодаря привлечению инновационных технологий и средств обучения, среди которых стоит выделить электронные словарные издания, которые являются незаменимым дополнением к традиционным средствам обучения.

Называя словарь надежным гидом в различных сферах знаний, А.В. Шляхова [1] по оформлению и детализации информации классифицировала словари на компьютерные и книгопечатные. Оба типа словарей как источники информации являются многофункциональными средствами обучения. Они содержат семантическую, грамматическую, стилистическую информацию о словах (основные единицы речи) и связи между ними (лексические, синтаксические, словообразовательные). Лексикографические источники являются основой системной организации лексики, поэтому их называют ключевым элементом при обучении иностранным языкам.

По мнению исследователей [2], ЭС – это словарь в компьютере или другом электронном устройстве. Эти словари позволяют быстро найти нужное слово, часто с учетом морфологии и возможностью поиска словосочетаний (примеров употребления), а также с возможностью перевода на другие языки. С технической точки зрения ЭС – компьютерная база данных, содержащая особым образом закодированные словарные статьи, позволяющие осуществлять быстрый поиск нужных слов (словосочетаний).

На основе анализа самых распространенных словарей для изучения английского языка И.С. Кашеварова [3] указывает на ряд функций ЭС: мгновенный поиск, быстрое копирование, аудиозапись, распознавание языка, большой объем информации, полезные определения, наличие лингвистических вариантов, иллюстрирующие примеры употребления изучаемых слов мультимедиаприложения.

На сегодня ЭС, записанные с помощью электронных устройств на электронных носителях информации, имеют несколько разновидностей: онлайн или интернет-словари (размещены на веб-сайте и для доступа к ним требуется постоянное подключение к Интернету); словари-программы (lingvo, например); портативные ЭС (в роли ЭС выступает специальное портативное устройство); терминологические базы данных (электронная оболочка данных, разбитых на узкоспециализированные сферы и ориентированных на определенные группы пользователей) [5], а также карманные ЭС (записанные на карманных электронных устройствах, например, карманные переводчики как удобный инструмент изучения ИЯ и помощник в путешествиях), переносные ЭС (записанные на компакт-дисках), мобильные ЭС (загруженные в мобильный телефон).

Исследование [10] свидетельствует, что один из наиболее распространенных среди студентов электронный словарь ABBYY Lingvo предоставляет студентам возможность 1) быстро находить значения слов; 2) осуществлять полнотекстовый поиск в нескольких словарях; 3) определять сочетаемость слов; 4) легко находить синонимы и антонимы для заданных слов; 5) получать подсказку правильного написания слов; 6) проверять транскрипцию слов; 7) прослушивать слова, озвученные носителями языка; 8) находить грамматические формы слов; 9) подбирать пословицы с заданным словом; 10) создавать собственные словари.

Итак, ЭС все чаще становятся широко применяемыми в практике преподавания ИЯ, что может существенно повысить уровень развития основных видов речевой деятельности: рецептивных (слушание, чтение), в ходе которых человек воспринимает и понимает мысли других людей, получая определенную информацию, и продуктивных (говорение, письмо), в ходе которых человек выражает свои или передает чужие мысли в устной или письменной форме [9].

Речевая деятельность в устной и письменной формах охватывает необходимые автоматизированные компоненты – навыки, относящиеся к речевой компетентности. Формирование этих навыков является главной задачей в ходе обучения говорению, слушанию, чтению и письму.

Рассмотрим дидактические возможности ЭС для развития каждого из четырех видов речевой деятельности и перевода. Стоит помнить, что виды речевой деятельности не существуют отдельно друг от друга, они тесно связаны между собой, например, слушание и говорение или чтение и письмо. При этом механизму становления одного из видов речевой деятельности подчинена вся система работы на определенном этапе. На начальном этапе обучения это говорение, на среднем – аудирование, на продвинутом – чтение, на завершающем – письмо [9].

Общеизвестно, что говорение предполагает правильное произношение, интонацию и темп речи. Электронные словари с озвученными текстами словарных статей помогают спроектировать те фонетические навыки, которые уже сформированы у студентов в соответствии с фонетической системой изучаемого языка, и дополнить их теми элементами, которые отсутствуют в родном языке. В этом контексте преимущество ЭС очевидно, поскольку произношение, которое не всегда легко читается студентами с помощью напечатанной транскрипции, можно услышать на слух.

Если слово имеет несколько вариантов произношения (характерно для английского языка), то эту проблему тоже решает словарь, который описывает различия в британском, американском и австралийском английском произношении с помощью аудиофайлов, которые предлагают разные варианты произношения [11]. Например, в Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE) дикторами-носителями британского и американского вариантов английского языка озвучены более 207 000 слов и выражений.

Развитие умений аудирования происходит через формирование прочных слуховых и языково-моторных навыков в ходе изучения фонетического, лексико-грамматического материала и работы над тестами для аудирования. Усвоение ИЯ осуществляется преимущественно через слушание, поэтому аудированию необходимо уделять больше внимания, чем другим умениям, особенно на первом курсе вуза.

Существенным преимуществом ЭС является оснащение их средствами озвучивания текстового материала, иллюстративные части которого расширяются путем добавления медиафрагментов (графики, анимации, видео), что влияет на все органы чувств человека [11].

По нашему мнению, обучение аудированию студентов неязыковых специальностей на этапе перед прослушиванием следует начать с проведения беседы по соответствующей теме и ознакомления со списком ключевых слов. На этом этапе целесообразно поставить перед студентами задачу по сбору необходимой информации по заданной теме, чтобы у слушателей заранее сложилось представление о том, что они могут услышать, чтобы они могли настроиться на выполнение задач, которые будут после аудирования. Как правило, всю необходимую лексику по теме студенты находят в ЭС.

Чтение на ИЯ как коммуникативное умение и средство общения вместе с устной речью и аудированием является важным видом речевой деятельности и наиболее распространенным способом иноязычной коммуникации. В вузе применяются те же виды чтения, что и в средней школе: чтение с пониманием основного содержания текста (ознакомительное), чтение с полным пониманием текста (изучающее), чтение с целью поиска необходимой информации или той, которая интересует (выборочное).

По мнению И.В. Борисовой [8], чтение и понимание литературы по специальности дает возможность студентам неязыковых специальностей удовлетворять свои читательские и профессиональные интересы, обогащать лексический запас, совершенствовать устную и письменную речь, понимать академическую и профессиональную корреспонденцию. Поэтому в ходе чтения текста важно научить студентов в случае необходимости пользоваться ЭС для полного понимания содержания.

Несомненно, никакое толкование не может сравниться с иллюстративным примером с соответствующей цветовой гаммой, что помогает быстрее и лучше понять и запомнить полученную информацию [11]. В словаре Cambridge Advanced Learner's Dictionary (CALD) есть отдельный раздел Extra Help, который содержит карты, фото и иллюстрации. Очевидно, что иллюстративный и картографический параметры словарной статьи более полно раскрывают значение слова, позволяют пользователю лучше его осознать и запомнить большее количество слов.

Письмо или письменная речь как специфический, активный, продуктивный вид речевой деятельности предполагает умение формировать и формулировать мысли с помощью письменных языковых знаков. Академическое письмо является важным компонентом языковой деятельности в большинстве профессий. Для студентов неязыковых специальностей академическое письмо способствует реализации знаний по ИЯ через учебный материал профессионального направления.

В основе реализации письма и письменной речи лежат орфографические навыки. В словаре CALD есть разделы, посвященные вопросам орфографии. Словарь LDOCE помогает студентам найти лексику общих тем для письменных работ, а также он имеет следующие функции: эффективная интерактивная помощь при написании эссе и других творческих работ, которая позволяет избавиться от ошибок при письме; функцию, которая подскажет, в комбинациях с какими прилагательными лучше всего употреблять определенное слово; функцию, которая позволяет толковать слова в режиме любой программы только путем наведения курсора мыши.

Одной из ключевых задач обучения ИЯ на неязыковых специальностях является умение выполнять перевод, который является сложным аналитико-интегративным процессом, в осуществлении которого задействованы все мыслительные ресурсы переводчика, которому приходится выполнять огромную работу: ориентироваться в содержании текста и критически его осмысливать, использовать разнообразные приемы перевода и контролировать полученный результат, сверяя перевод с оригиналом [6].

Обучение переводу тесно связано со всеми видами речевой деятельности, потому что прочитанный или прослушанный текст переводится в устной или письменной форме, то есть создается эквивалентный первоисточнику текст на нужном языке. Пользование ЭС значительно облегчает студенту выполнение перевода. Для осуществления перевода достаточно ввести необходимое слово, фразу или предложение в диалоговое окно ЭС, чтобы мгновенно получить их перевод, это в значительной степени экономит время и не нарушает концентрацию внимания на ходе обучения.

Авторы ЭС также предусматривают широкий диапазон задач для самостоятельной работы пользователей, которые могут проверить себя, сравнив свои ответы с ответами, представленными в ЭС. Разнообразя виды заданий, ЭС создает новые условия для работы над ошибками благодаря оперативной обратной связи, так как ошибка проявляется немедленно, что, безусловно, является важным фактором активного обучения.

Опыт преподавания иностранных языков [8] свидетельствует, что организация обучения с применением ЭС позволяет студентам самореализоваться и самоутвердиться. Система взаимодействия студента со словарем базируется на самоуправлении, когда студент самостоятельно выбирает цель своей работы, способы и методы ее достижения. Студенты могут влиять на собственный темп обучения, настраивать его под свои индивидуальные способности и предпочтения. Соответственно обогащается, наращивается собственный опыт, что и определяет индивидуальное развитие студента, повышение уровня его самостоятельности и рост независимости и уверенности в учебе. Электронный словарь выступает как удобный и мощный способ получения определенного результата.

Итак, внедрение ЭС наряду с традиционными средствами обучения в ходе изучения ИЯ позволяет решать поставленные учебные задачи во время занятий по ИЯ и выполнять самостоятельную работу студентам неязыковых специальностей во внеаудиторное время.

Проведённое исследование позволило сделать вывод о том, что обеспечение студентов глубокими знаниями и практическими умениями в ходе овладения ИЯ невозможно без внедрения современных компьютерных технологий, среди которых важное место занимают электронные словари. Их применение в практике преподавания ИЯ способствует совершенствованию и разнообразию учебно-познавательной деятельности студентов неязыковых специальностей.

Появление онлайн-версий способствует росту спроса на ЭС, которые содержат большой объем информации и дают возможность быстро находить нужное слово, что нереально в случае пользования бумажным словарем. Кроме того, современные ЭС имеют большой дидактический потенциал, позволяют эффективно решать проблемы информационного обеспечения, контроля, коррекции, диагностики знаний и умений студентов, изучающих ИЯ.

Научная новизна исследования заключается в обосновании дидактических возможностей ЭС для развития четырех видов иноязычной речевой деятельности студентов неязыковых специальностей: 1) говорение (озвученные слова и различные варианты их произношения, озвученные тексты словарных статей обеспечивают правильное произношение, интонацию и темп речи); 2) аудирование (добавление медиафрагментов в иллюстративные части текстового материала помогает легче понять и усвоить новую лексику); 3) чтение (быстрый поиск непонятного значения слова во время чтения текста на электронном носителе информации позволяет пользователю лучше его осознать и запомнить большее количество слов); 4) письмо (быстрый выбор правописания нужного слова или быстрый вызов всего набора слов со значениями, связанными в отношении того или иного аспекта, позволяет сэкономить время).

Научно-практическая и теоретическая значимость работы заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в неязыковых вузах при преподавании иностранного языка.

Библиографический список


1. Шляхова А.В. Электронный словарь и его специфика. Вестник Тюменского государственного университета. 2008; № 1: 181 – 185.
2. Фесенко О.П., Лаухина С.С. Электронные словари как продукт современной лексикографии. *Омский научный вестник.* 2015; № 4 (141): 46 – 48.
3. Кашеварова И.С. Электронный словарь как новый этап в развитии лексикографии. *Молодой ученый*. 2010; № 10: 145 – 147.
4. Агапова Н.А., Картофелева Н.Ф. О принципах создания электронного словаря лингвокультурологического типа: к постановке проблемы. Вестник Томского государственного университета. 2014; № 382: 6 – 10.
5. Шереметьева С.О., Осминин П.Г., Щербаков Е.С. К вопросу об электронных ресурсах профессиональной лексики. *Вестник ЮУрГУ*. Серия: Лингвистика. 2014; № 1: 57 – 63.
6. Марус М.Л., Есмурзаева Ж.Б., Новикова Е.В., Шкайдерова Т.В. Использование онлайн-словарей при обучении переводу в неязыковом вузе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2017; № 12 (78): 198 – 201.
7. Копылова Н.В. Использование онлайн-словарей при обучении английскому языку для специальных целей. *Бизнес-образование в экономике знаний*. 2018; № 3: 60 – 66.

8. Борисова И.В. Электронные словари и переводчики на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. *Вестник Воронежского государственного университета. Линвистика и межкультурная коммуникация*. 2017; № 2: 168 – 172.
9. Ламзин С.А. О видах речевой деятельности в обучении иностранным языкам. *Вестник Рязанского государственного университета*. 2011; № 33: 19 – 30.
10. Марус М.Л. Сравнительный анализ современных многоязычных онлайн-словарей на примере словарей Мультитран и ABBYY Lingvo Online. *Концепт.* 2014; № 1.
11. Чумарина Г.Р. Сравнительная характеристика электронных и бумажных словарей в функциональном аспекте. *Вестник ЧГУ.* 2009; № 4: 265 – 270.
12. *Инфокоммуникационные технологии в региональном развитии*: материалы II ежегодной Межрегиональной научно-практической конференции. Смоленск, 2009. Available at: http://dissers.ru/books/1/1580-1.php
13. *Системы компьютерной математики и их приложения*: материалы Международной конференции. Смоленск, 2008; Выпуск 9. Available at: http://fizmat.smolgu.ru/images/stories/SCMP_2013/scmp-2008.pdf#2

References

1. Shlyahova A.V. `Elektronnyj slovar' i ego specifika. Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. 2008; № 1: 181 – 185.
2. Fesenko O.P., Lauhina S.S. `Elektronnye slovari kak produkt sovremennoj leksikografii. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2015; № 4 (141): 46 – 48.
3. Kashevarova I.S. `Elektronnyj slovar' kak novyj `etap v razvitii leksikografii. *Molodoj uchenyj*. 2010; № 10: 145 – 147.
4. Agapova N.A., Kartofeleva N.F. O principah sozdaniya `elektronnogo slovarya lingvokul'turologicheskogo tipa: k postanovke problemy. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014; № 382: 6 – 10.
5. Sheremet'eva S.O., Osminin P.G., Scherbakov E.S. K voprosu ob `elektronnyh resursah professional'noj leksiki. *Vestnik YuUrGU*. Seriya: Lingvistika. 2014; № 1: 57 – 63.
6. Marus M.L., Esmurzaeva Zh.B., Novikova E.V., Shkajderova T.V. Ispol'zovanie onlajn-slovarej pri obuchenii perevodu v neyazykovom vuze. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2017; № 12 (78): 198 – 201.
7. Kopylova N.V. Ispol'zovanie onlajn-slovarej pri obuchenii anglijskomu yazyku dlya special'nyh celej. *Biznes-obrazovanie v `ekonomike znanij*. 2018; № 3: 60 – 66.
8. Borisova I.V. `Elektronnye slovari i perevodchiki na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2017; № 2: 168 – 172.
9. Lamzin S.A. O vidah rechevoj deyatel'nosti v obuchenii inostrannym yazykam. *Vestnik Ryazanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; № 33: 19 – 30.
10. Marus M.L. Sravnitel'nyj analiz sovremennyh mnogoyazychnyh onlajn-slovarej na primere slovarej Mul'titran i ABBYY Lingvo Online. *Koncept.* 2014; № 1.
11. Chumarina G.R. Sravnitel'naya harakteristika `elektronnyh i bumazhnyh slovarej v funkcional'nom aspekte. *Vestnik ChGU.* 2009; № 4: 265 – 270.
12. *Infokommunikacionnye tehnologii v regional'nom razvitii*: materialy II ezhegodnoj Mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Smolensk, 2009. Available at: http://dissers.ru/books/1/1580-1.php
13. *Sistemy komp'yuternoj matematiki i ih prilozheniya*: materialy Mezhdunarodnoj konferencii. Smolensk, 2008; Vypusk 9. Available at: http://fizmat.smolgu.ru/images/stories/SCMP_2013/scmp-2008.pdf#2

*Статья поступила в редакцию 22.11.21*

УДК 378.091.398 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-217-219

***Urusov Z.Kh.,*** *teacher, Department of Organization of Law Enforcement Activities, North Caucasus Institute for Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Nalchik, Russia), E-mail: pedagogy_kafedra@mail.ru*

**PROFESSIONAL STABILITY AS A CHARACTERISTIC OF THE COMPETITIVENESS OF YOUNG LAW ENFORCEMENT OFFICERS.** The paper presents results of the study of the essence of professional stability and its role in ensuring the competitiveness of young internal affairs officers. The necessity of development of professional stability as a factor in ensuring the stability and success of professional activities to protect the rights is substantiated, based on the provisions of the anthropological approach, which considers a person in the holistic unity of its historical, social and cultural attributes. The concept of "professional stability of young internal affairs officers" is introduced, according to the identified features of law enforcement activity. Scientific novelty of the research includes: a) clarification of the peculiarities of the internal affairs officers' service activities, the study of their impact on the formation of professional deformations, especially in young representatives of the agency; b) definition of the concept of "professional stability of young officers of the internal affairs"; c) establishment of interdependence of the professional stability and competitiveness of young officers of the internal affairs. The practical significance of the study is to determine the structural components of the professional stability of young officers of the internal affairs. This is the basis for the following criteria: a) refining the system of criteria and indicators used to evaluate the effectiveness of law activities; b) development of plans and training programs for young officers of the internal affairs to improve their volitional qualities, moral values and emotional-regulatory abilities.

*Key words***: professional stability, young law enforcement officers, law enforcement, competitive advantages.**

***З.Х. Урусов****, преп., Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал) Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Нальчик, E-mail: pedagogy_kafedra@mail.ru*

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ МОЛОДЫХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Представлены результаты исследования по изучению сущности профессиональной устойчивости и ее роли в обеспечении конкурентоспособности молодых сотрудников ОВД. Учитывая положения антропологического подхода, рассматривающего человека в целостном единстве его исторических, социальных и культурных признаков, обоснована необходимость развития профессиональной устойчивости как фактора обеспечения стабильности и успешности профессиональной деятельности по охране прав, свобод и жизни граждан. Исходя из выявленных особенностей правоохранительной деятельности, введено понятие «профессиональная устойчивость молодых сотрудников ОВД». Научная новизна исследования заключается в: а) уточнении особенностей осуществляемой сотрудниками ОВД служебной деятельности, изучении их влияния на формирование профессиональных деформаций, прежде всего, у молодых представителей данного ведомства; б) определении понятия «профессиональная устойчивость молодых сотрудников ОВД»; в) установлении взаимозависимости сформированной профессиональной устойчивости и конкурентоспособности молодых сотрудников ОВД. Практическая значимость исследования заключается в определении структурных компонентов профессиональной устойчивости молодых сотрудников ОВД, что является основанием для: а) уточнения системы критериев и показателей, применяемых для оценки эффективности правоохранительной деятельности; б) разработки планов и программ повышения квалификации молодых сотрудников ОВД с целью совершенствования у них волевых качеств, нравственных ценностей и эмоционально-регулятивных способностей.

*Ключевые слова:* **профессиональная устойчивость, молодые сотрудники органов внутренних дел, правоохранительные органы, конкурентные преимущества.**

Профессиональная деятельность сотрудников ОВД отличается высоким уровнем сложности и ответственности, что обусловливается напряженным характером решаемых задач, относящихся к охране прав граждан, в том числе иностранных, обеспечению безопасности их жизни и деятельности. Практика показывает, что решение сотрудниками служебных задач нередко сопровождается наличием различного рода рисков для их жизни и здоровья. По роду осуществляемой деятельности им приходится не только преследовать правонарушителей, но и вступать во взаимодействие с представителями криминальных структур. Фиксируются случаи, когда сотрудники ОВД становятся объектом угроз и различного рода манипуляций. Заметное место в правоохранительной дея-

тельности занимает работа по профилактике правонарушений среди населения, расследованию и пресечению преступлений. Все эти факторы естественным образом предопределяют высокую вероятность физических, эмоциональных и коммуникативных перегрузок. В большей степени перегрузки проявляются в профессиональной деятельности молодых сотрудников ОВД. Учитывая такого рода экстремальный характер правоохранительной деятельности, целесообразно ставить вопрос о развитии профессиональной устойчивости, прежде всего, молодых сотрудников ОВД.

На этом основании цель настоящей статьи заключается в определении особенностей профессиональной деятельности в правоохранительной сфере и уточнении содержания понятия «профессиональная устойчивость молодых сотрудников ОВД». Наряду с этим предполагается рассмотреть структурный план профессиональной устойчивости и показать ее роль в формировании конкурентных преимуществ молодых сотрудников ОВД.

Основные выводы, представленные в данной статье и относящиеся к обоснованию профессиональной устойчивости молодых сотрудников ОВД, поддерживаются положениями антропологического подхода, традиции которого восходят к пониманию человека как наиболее важной ценности, выражающейся в его особом предназначении и обладании сущностными силами. Такое приближение к антропологическому подходу позволяет рассматривать человека в целостном единстве его исторических, социальных и культурных признаков [1]. Противоречия человеческой природы достаточно хорошо представлены в педагогической антропологии Г.М. Коджаспировой, где подчеркивается внутреннее желание руководствоваться человеческими стереотипами и одновременно стремление к автономности и независимости, готовность к взаимодействию с окружающими людьми и потребность в одиночестве, намерение руководствоваться устоявшимися традициями и установка на креативность [2]. Имеет смысл утверждать, что такого рода противоречия могут как представлять угрозу стабильности и устойчивости личности, так и способствовать ее развитию. Такого рода противоречивые состояния являются характерными для молодых сотрудников органов внутренних дел. Фактором, обеспечивающим сбалансированное взаимодействие таких противоречивых состояний, является, по нашему мнению, развитие профессиональной устойчивости.

**Специфика осуществляемой сотрудниками ОВД служебной деятельности**. Для уточнения содержания понятия «профессиональная устойчивость молодых сотрудников ОВД» большое значение имеет определение особенностей осуществления профессиональной деятельности в правоохранительной сфере. Прежде всего, обращает на себя внимание экстремальный характер служебной деятельности в органах внутренних дел. Как отмечает Л.А. Геляхова, сотрудники ОВД должны быть хладнокровными в любых ситуациях и проявлять разумность в случае проявления агрессивности окружающими [3]. Умению регулировать собственное поведение и оказывать влияние на различно настроенные группы людей помогает хорошая физическая подготовка и глубокие знания в области права. М.Ю. Дворецкий указывает на конкурентный характер деятельности в правоохранительной сфере, что естественным образом отражается на психоэмоциональном состоянии личности. Современная практика характеризуется, по ее утверждению, тем, что сотрудники ОВД зачастую конкурируют со своими коллегами, работниками частных детективных структур и даже криминальными элементами [4]. Важной особенностью деятельности сотрудников ОВД, по мнению Е.В. Василенко, является ее жесткая регламентация, наличие широких полномочий и одновременно с этим – значительная степень ответственности [5]. К данному перечню характеристик можно добавить значительные психологические и физические нагрузки, значительный риск для жизнедеятельности, возможность нанесения ущерба окружающим и т.п.

В то же время в соответствии с федеральным законом «О полиции» сотрудники ОВД наделены достаточно широким спектром полномочий. Такого рода полномочия, связанные с использованием оружия, применением физической силы, доступом к важной информации и сведениям, осуществлением досмотра граждан, установлением их личности на основе проверки документов, обеспечивают своеобразие осуществляемой сотрудниками ОВД служебной деятельности. Такие широкие полномочия дают сотрудникам ОВД дел значительные возможности и преференции, что, в свою очередь, чревато их злоупотреблением. Данное положение имеет принципиальное значение для молодых сотрудников, которые не обладают достаточным опытом, четким и ясным пониманием баланса полномочий и ответственности.

В этой связи можно согласиться с исследователями, которые педалируют идею о высокой предрасположенности сотрудников ОВД в силу действия такого рода особенностей к негативным изменениям и профессиональным деформациям. Например, И.В. Ионова связывает вероятность появления деформаций у сотрудников указанного ведомства с переживаемыми ими стрессами, а также искажением их личностных качеств [6]. Автор показывает обусловленность негативных личностных изменений у сотрудников ОВД наличием жалоб со стороны населения по поводу непрофессионального осуществления служебных полномочий. Важным фактором, определяющим профессиональные деформации сотрудников полиции, является, по мнению К.Р. Такасаевой, несоблюдение или игнорирование моральных норм служебной деятельности [7].

Характерная для правоохранительной деятельности стрессогенность, по утверждению О.Н. Юрьевой, является заметной причиной предрасположенности сотрудников ОВД к конфликтности, раздражительности и нервозности [8]. Вероятность проявления данной качественной характеристики повышается у молодых сотрудников, что зачастую обусловливается их высокой импульсивностью. Учитывая усиливающиеся тенденции преобладания материальных ценностных над духовными, а также принимая во внимание недостаточную сформированность моральных качества и психологической устойчивости, можно говорить о существующей склонности сотрудников ОВД к «сращиванию с преступными элементами». Подобные выводы нередко встречаются в научной литературе. Например, сотрудников с повышенной вероятностью к дезадаптации, асоциального поведения нередко относят к сотрудникам «группы риска».

В результате складывается оформленное представление об особенностях осуществляемой сотрудниками ОВД служебной деятельности. Особенности данной деятельности напрямую связаны с ее многофункциональным и регламентированным характером, высокой мерой ответственности ее субъектов и наличием стрессовых проявлений. Сотрудники ОВД обладает значительным набором властных полномочий, которые находят выражение в возможности применения физической силы, ношении оружия, доступе к информации, досмотре личных вещей граждан, удостоверении их личности. Как было отмечено, наличие властных полномочий расширяет возможности и преференции сотрудников ОВД, непрофессиональное и неумелое использование которых приводит к профессиональным искажениям, например, выражающихся в проявлении жестокости, демонстрации вседозволенности и ощущении безнаказанности. Вероятность проявления такого рода профессиональных деформаций и искажений значительно повышается у молодых сотрудников ОВД в случае несформированности у них волевых качеств и нравственных ценностей, отсутствия эмоционально-регулятивных способностей. В этой связи целесообразно говорить о развитии профессиональной устойчивости в первую очередь у молодых сотрудников ОВД.

**Понятие профессиональной устойчивости молодых сотрудников ОВД**. Лежащая в основе определения понятия категория «устойчивость» активно применяется во многих областях научного знания, в частности для обозначения способности адаптироваться к среде, способности осуществлять поставленные задачи в условиях конкуренции (экономика), совокупности свойств систем сохранять заданные параметры и равновесие при наличии внешних возмущений (механика), способности экологических систем воспроизводиться в изменяющихся условиях (биология).

Принятие устойчивости в качестве личностной характеристики обязывает рассматривать ее в контексте волевых характеристик человека, в которых подчеркивается способность сохранять и осуществлять свои замыслы и устремления в условиях действия внешних факторов и изменений. Психолого-педагогическая интерпретация устойчивости нередко сопровождается обращением к таким признакам, как поленезависимость, способность управлять своими реакциями и эмоциональными состояниями, стабильность при осуществлении деятельности.

Что касается профессиональной устойчивости, то она напрямую связана с признаками стабильного осуществления профессиональной деятельности. В качестве таких признаков, как правило, рассматривается продуктивность профессиональной деятельности, устойчивость к стрессу и развитый эмоциональный интеллект ее субъектов, ответственное отношение к должностным обязанностям, направленность на саморазвитие. Среди признаков профессиональной устойчивости подчеркивается важность эмоционально-волевых качеств. Причем значимость таких качеств существенно возрастает, если они сопровождаются глубокими знаниями в соответствующей области профессиональной деятельности. Нередко среди характерных признаков профессиональной устойчивости указывается эмоциональная уравновешенность, коммуникативные способности (если субъектам профессиональной деятельности приходится вступать во взаимодействие с другими людьми), моральная сила, способность справляться с фрустрациями и разочарованием, жизнеспособность и т.п.

На формирование нашей позиции относительно уточнения содержания профессиональной устойчивости молодых сотрудников ОВД оказали влияния точки зрения Е.В. Василенко [5], Д.Н. Кириленко [9], А.В. Троицкой [10], А.С. Хромовой [11]. В частности, Е.В. Василенко оперирует понятием «профессионально-психологическую устойчивость» применительно к будущих сотрудникам ОВД. В его толковании ею задействуется такой признак устойчивости, как «стабильная эффективность деятельность», который проявляется в условиях действия стрессогенных факторов. Стремление к качественному осуществлению задач служебно-профессиональной деятельности предполагает наличие адаптивного типа поведения. Во многом благодаря этому, по мнению исследователя, сотрудникам ОВД удается обеспечивать сохранение своего психического здоровья, даже если условия деятельности отличаются экстремальностью [5].

В подобном ключе трактует понятие «профессионально-психологическая устойчивость» и А.В. Троицкая. Оно рассматривается в качестве характеристики профессиональной деятельности действующих сотрудников ОВД и конкретизируется за счет выделения таких характеристик, как способность к принятию решений в ограниченных временных условиях, внимательность и бдительность. Исследователь также подчеркивает, что профессионально устойчивые сотрудники способны противостоять негативному воздействию различных психогенных факторов [10].

А.С. Хромова изучает факторы развития эмоциональной устойчивости. Как и в исследовании Е.В. Василенко, данное личностно-профессиональное каче-

ство анализируется применительно к будущим работникам правоохранительной сферы. Содержательное ядро данного качества описывается с использованием эмоциональных, волевых, мотивационных и интеллектуальных характеристик профессиональной деятельности [11].

Эмоциональная устойчивость в редакции Д.Н. Кириленко основывается на способности сотрудников правоохранительных органов управлять своим состоянием и эмоциями [9]. Принципиально важно, что речь идет не об их подавлении, а умелом осуществлении контроля. Вполне очевидно, что накопленные подавленные эмоции могут представлять определенную опасность и найти выражение в нервных срывах или изменениях в соматической сфере.

Принимая во внимание приведенные выше позиции и точки зрения, подчеркнем, что для молодых сотрудников ОВД первостепенное значение имеет наличие способности адаптироваться к изменяющимся и новым условиям служебной деятельности. Во многом благодаря наличию таких адаптивных механизмов можно ожидать качественное и успешное осуществление ими служебных задач. Молодые сотрудники должны занимать активную позицию и проявлять стремление к развитию профессиональной устойчивости, особо стремясь при этом к совершенствованию поленезависимости и способности противостоять различного рода негативным факторам.

В соответствии с этим профессиональная устойчивость молодых сотрудников ОВД может быть определена как целостное личностно-профессиональное качество, основанное на адаптивности и поленезависимости личности. Именно благодаря адаптивности и поленезависимости молодые сотрудники ОВД смогут демонстрировать высокую работоспособность при выполнении служебно-профессиональных задач даже в условиях активного действия психотравмирующих факторов. Молодые сотрудники, отличающиеся сформированной профессиональной устойчивостью, проявляют эмоциональную саморегуляцию, их поведение отвечает сложившимся моральным нормам, а в системе мотивов профессиональной деятельности присутствует устойчивая направленность на психофизическое самосовершенствование.

Структурный план профессиональной устойчивости обеспечивает единство социального интеллекта молодых сотрудников ОВД, их этической культуры, эмоциональной зрелости и саморегуляции волевых качеств. Эмоциональный интеллект аккумулирует профессиональное мышление, а также коммуникативные и интеллектуальные качества. Благодаря эмоциональному интеллекту молодые сотрудники ОВД осознают специфику выстраивания коммуникации с населением, способны устанавливать конструктивные отношения с коллегами и руководством. Этическая культура находит выражение в совокупности ценностных отношений, убеждений и моральных взглядов и является важным условием повышения конкурентных преимуществ молодых сотрудников ОВД. Эмоциональная зрелость позволяет сотрудникам уверенно управлять своим эмоциональным состоянием и регулировать собственное поведение в различных обстоятельствах служебно-профессиональной деятельности. Волевая саморегуляция обеспечивает принятие качественных и ответственных решений, даже если сложившаяся ситуация характеризуется крайней неопределенностью и временным дефицитом.

Учитывая специфику деятельности в правоохранительной сфере, проявляющейся в ее многофункциональности и строгой регламентированности, высокую меру ответственности ее субъектов и наличие стрессовых проявлений, можно утверждать, что сформированная у молодых сотрудников ОВД профессиональная устойчивость является характеристикой их конкурентоспособности. Ее наличие дает молодым сотрудникам важные конкурентные преимущества в условиях высокой степени напряженности профессиональной деятельности по защите прав и интересов граждан, охране их жизни.

Таким образом, развитие профессиональной устойчивости молодых сотрудников ОВД является одним из важных факторов повышения эффективности правоохранительной деятельности, повышения в глазах населения престижа и репутационных показателей российской полиции. Выделенные особенности профессиональной деятельности в правоохранительной сфере позволили определить содержание и сущность профессиональной устойчивости молодых сотрудников ОВД, установить ее внутреннее строение. Показано влияние сформированной профессиональной устойчивости на повышение конкурентоспособности молодых сотрудников ОВД. Перспективы исследования связаны с изучением возможностей дополнительного профессионального образования системы МВД России для развития профессиональной устойчивости молодых сотрудников ОВД.

Библиографический список


1. Комарова Г.А. Сила антропологического подхода. *Антропологический форум*. 2012; № 17-online: 267 – 302.
2. Коджаспирова Г.М. *Педагогическая антропология*: учебное пособие. Москва: Гардарики, 2005.
3. Геляхова Л.А. Устойчивость сотрудников ОВД к экстремальным ситуациям служебной деятельности. *Теория и практика общественного развития*. 2014; № 2: 130 – 132.
4. Дворецкий М.Ю. Конкурентная среда рынка правоохранительных товаров и услуг. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2009; № 5: 253 – 259.
5. Василенко Е.В. *Формирование профессионально-психологической устойчивости будущих сотрудников ОВД к экстремальным ситуациям*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Ставрополь, 2008.
6. Ионова И.В. Теоретические подходы к изучению профессиональных деформаций сотрудников ОВД. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2007; Выпуск 9 (53): 58 – 64.
7. Такасаева К.Р. *Профессиональная деформация личности сотрудника милиции: сущность и профилактика.* Москва: Издательство Московского университета МВД России, 2004.
8. Юрьева О.Н. Особенности конфликтности личности сотрудников ОВД в профессиональной деятельности. *Профессионал*. 2009; № 4: 42 – 47.
9. Кириленко Д.Н. Эмоциональная устойчивость сотрудника правоохранительных органов. *Теория и практика общественного развития*. 2012; № 8: 119 – 122.
10. Троицкая А.В. Психологические условия формирования профессионально значимых качеств у сотрудников органов внутренних дел. *Вестник Московского университета МВД России*. 2009; № 3: 79 – 81.
11. Хромова А.С. *Структура, основные свойства и особенности развития эмоциональной устойчивости*: монография. Иркутск: Издательство ИГУ, 2011.


References


1. Komarova G.A. Sila antropologicheskogo podhoda. *Antropologicheskij forum*. 2012; № 17-online: 267 – 302.
2. Kodzhaspirova G.M. *Pedagogicheskaya antropologiya*: uchebnoe posobie. Moskva: Gardariki, 2005.
3. Gelyahova L.A. Ustojchivost' sotrudnikov OVD k `ekstremal'nym situaciyam sluzhebnoj deyatel'nosti. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; № 2: 130 – 132.
4. Dvoreckij M.Yu. Konkurentnaya sreda rynka pravoohranitel'nyh tovarov i uslug. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2009; № 5: 253 – 259.
5. Vasilenko E.V. *Formirovanie professional'no-psihologicheskoj ustojchivosti buduschih sotrudnikov OVD k `ekstremal'nym situaciyam*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskih nauk. Stavropol', 2008.
6. Ionova I.V. Teoreticheskie podhody k izucheniyu professional'nyh deformacij sotrudnikov OVD. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. Tambov, 2007; Vypusk 9 (53): 58 – 64.
7. Takasaeva K.R. *Professional'naya deformaciya lichnosti sotrudnika milicii: suschnost' i profilaktika.* Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta MVD Rossii, 2004.
8. Yur'eva O.N. Osobennosti konfliktnosti lichnosti sotrudnikov OVD v professional'noj deyatel'nosti. *Professional*. 2009; № 4: 42 – 47.
9. Kirilenko D.N. `Emocional'naya ustojchivost' sotrudnika pravoohranitel'nyh organov. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2012; № 8: 119 – 122.
10. Troickaya A.V. Psihologicheskie usloviya formirovaniya professional'no znachimyh kachestv u sotrudnikov organov vnutrennih del. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*. 2009; № 3: 79 – 81.
11. Hromova A.S. *Struktura, osnovnye svojstva i osobennosti razvitiya `emocional'noj ustojchivosti*: monografiya. Irkutsk: Izdatel'stvo IGU, 2011.


*Статья поступила в редакцию 20.11.21*

УДК 372.851

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-219-221

***Temerbekova A.A.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Physics and Mathematics and Engineering Technological Institute, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: tealbina@yandex.ru*

**METHODOLOGICAL FEATURES OF USING THE DECOMPOSITION METHOD WHEN PERFORMING LOGICAL AND DIDACTIC ANALYSIS OF THE TOPIC.** The article reveals the methodological features in formation of professional competencies of students through the use of the decomposition method. It is based on the project approach, which is widely used today in higher education in physics, mathematics and engineering and technology education. The author proposes, on the basis of one of the educational topics of a methodological nature, to break down the theoretical material and simulate a training lesson according to the methodology of

teaching the subject in accordance with the decomposition method. The key idea is to consider the logical and didactic analysis of the topic of the school mathematics course in accordance with these basic blocks (goal setting, logical and mathematical analysis of the topic, methodological analysis). The sub-goals that are formed in each block at each stage of the training session are considered. Conclusions are formulated that speak about the effectiveness of the research.

*Key words:* **education, professional competencies, teaching methods, decomposition method, project method.**

***А.А. Темербекова,*** *д-р пед. наук, проф., Физико-математический и инженерно-технологический институт Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: tealbina@yandex.ru*

# МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ДЕКОМПОЗИЦИИ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЛОГИКО-ДИДАКТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕМЫ

В статье раскрываются методические особенности формирования профессиональных компетенций студентов посредством использования метода декомпозиции. В основу положен проектный подход, широко используемый сегодня в вузовском физико-математическом и инженерно-технологическом образовании. Автор предлагает на основе одной из учебных тем методического характера разбить теоретический материал и смоделировать учебное занятие по методике преподавания предмета в соответствии с методом декомпозиции. Ключевой идеей является рассмотрение логико-дидактического анализа темы школьного курса математики в соответствии с основными блоками (целеполагание, логико-математический анализ темы, методический анализ). Рассмотрены подцели, формирующиеся в каждом блоке на каждом этапе учебного занятия. В заключение делаются выводы, говорящие о результативности всей проделанной работы.

*Ключевые слова:* **образование, профессиональные компетенции, методика преподавания, метод декомпозиции, проектный метод.**

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

Система высшего образования в условиях модернизации постоянно сталкивается с противоречиями, которые обусловлены, с одной стороны, острой нехваткой педагогических кадров, способных работать в образовательных организациях различного уровня, а с другой – возрастающими потребностями в современных методах и приемах обработки методической информации, овладение которыми будет способствовать формированию профессиональных компетенций студентов.

Одной из ключевых проблем в системе высшего образования является проблема методического обеспечения учебного процесса. Она связана с использованием устаревших методологических подходов к педагогике, недостаточным использованием цифровых технологий в образовательном процессе и отсутствием у будущих учителей знаний о методах работы с предметным материалом.

Важным инструментом методической подготовки студента как будущего учителя математики является проектный подход [1–3]. Сегодня он рассматривается как важный инструмент в учебном процессе, применяемый в различных областях знаний. Одним из вариантов решения указанного противоречия является использование метода декомпозиции в системе подготовки будущего учителя.

При написании данной статьи мы преследовали цель исследовать методические особенности использования метода декомпозиции в учебном процессе высших учебных заведений для формирования и развития профессиональных компетенций студентов на основе предметного математического материала.

Прежде всего, определим, что представляет собой понятие «декомпозиция» и как оно используется в процессе проектного обучения в высшей школе. Итак, декомпозиция – это дедуктивный метод разделения или декомпозиции основной (главной) цели на простые подцели или промежуточные блоки (этапы), которые могут быть реализованы за минимальный промежуток времени. В этом смысле метод декомпозиции можно рассматривать как определенный процесс, в котором происходит разделение общей цели некоторой проектируемой системы на раздельные части – подцели – задачи [4, с. 61].

С философской точки зрения декомпозиция рассматривается как дедуктивный метод перехода от общего к частному или от сложного к простому. Как научный метод декомпозиция используется в различных областях знаний, причем каждый раз подтверждая свою эффективность высокой степенью результативности ее применения. В зависимости от сферы применения декомпозиции различные понятия, процессы, явления, в том числе понятия и определения, теоремы, задачи школьного курса математики, могут рассматриваться как его более мелкие подсистемы.

Характеристика исследуемой области методики преподавания математики позволяет рассматривать декомпозицию через разделение на подчасти с последующим делением, в свою очередь, на более мелкие элементы, получая, таким образом, в результате иерархическое дерево целей. Если говорить о декомпозиции содержания образования по какой-либо теме учебного курса, то следует отметить, что любая дисциплина делится на части, иначе блоки, разделы. Полученные части делятся, в свою очередь, на более мелкие части, части на классы, классы на этапы и так далее до более мелких приемов или элементарных действий.

Научная новизна предлагаемого подхода заключается в том, что рассматриваемый нами метод декомпозиции понимается как составляющая механизма использования проектного подхода в обучении. Этот подход базируется на идеях Э. Дьюи о возможности осуществления самостоятельной работы обучающимися во время урока. В этом контексте совершенно меняется роль учителя, она становится информационной, так как учитель предоставляет необходимый учебный материал, и направляющей [1]. Это проецируется в учебный процесс студентов и аспирантов, обучающихся по направлениям подготовки:

– 01.03.01 «Математика», профиль «Математика»;
– 02.03.01 «Математика», профиль «Математическое и компьютерное моделирование»);
– 01.04.01 «Математика», профиль «Комплексный анализ».

Обучение проводится на базе ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет» при изучении дисциплин «Методика преподавания математики», «Методика и технологии обучения математике» и «Методика преподавания математики на разных уровнях образования» соответственно.

Подготовка студентов и аспирантов по дисциплинам методического характера формирует у обучающихся комплексное видение современных проблем математического образования на разных его уровнях, объем профессиональной подготовки, знакомит с областью будущей профессиональной деятельности, развитием навыков получения, анализа и синтеза математической информации, формирует практические умения, составляющие основу технологии работы учителя математики. Следовательно, к основным задачам преподавателя относятся: дать студентам необходимый объем методических знаний; сформировать представление о роли математических методов для изучения и познания окружающей действительности; ознакомить с историческими аспектами российского математического образования; развивать качества личности, необходимые для продуктивной педагогической деятельности учителя математики.

Рассмотрим более подробно одну из базовых тем методики математики «Логико-дидактический анализ темы». Данная тема представляет собой законченный фрагмент курса математики, который можно рассматривать как одно из актуальных средств формирования и развития профессионально значимых умений. К таким умениям относятся: умение определять логику построения основных методических линий и тем школьного курса математики; умение видеть особенности формирования знаний и умений по определенным темам и др.

Любая тема школьного курса математики содержательно представляет собой единицу учебного процесса, учебного материала. Изучение каждой из тем позволяет выявить логико-математическую организацию теоретически взаимосвязанных вопросов; четко выделить цели изучения отдельных подтем школьного курса; определить заранее систему контроля и оценки изученной системы знаний и умений.




Рис. 1. Структура логико-дидактического анализа темы

Характеристика логико-дидактического анализа темы позволила определить поэтапную последовательность компонентов обучения. К ним относятся: 1) целеполагание; 2) логико-математический анализ темы; 3) методический (дидактический) анализ темы.

Одним из наиболее удобных методов визуальной декомпозиции целей являются древовидные карты, выражающие основное логическое построение учебной темы.

Каждому из представленных выше блоков соответствуют определенные цели и задачи. Так, например, на этапе целеполагания определяется следующая цель: осмысление начальных педагогических условий и нормативной базы изучения темы. Ставятся и решаются следующие задачи: $З_1$) уточнить психолого-педагогические особенности учащихся класса с выделением уровня мыслительной деятельности, памяти, внимания, актуальной обученности и потенциальной обучаемости; $З_2$) определить содержание и цели изучения темы в соответствии с программой; $З_3$) изучить требования к уровню компетенций обучающихся согласно ГОСТу; $З_4$) выяснить возможные пути обеспечения принятия общих целей учащимися.

Логико-математический анализ учебной темы направлен на установление содержания и логической организации учебного материала. Он включает в себя решение задач: $З_5$) определить ведущий способ логической организации учебного материала (т.е. на какой основе выстраивается материал: на содержательной, дедуктивной или комбинированной); $З_6$) установить, какие понятия вводятся через описание, каким из них дается строгое определение, какова логическая структура определений; $З_7$) установить какие утверждения доказываются, каков уровень строгости доказательств, какой метод доказательства используется, какие вводятся для иллюстрации, какие утверждения вводятся через задачи; $З_8$) выделить, какие алгоритмы и правила действий включает в себя учебный материал, развернуть правила в полные алгоритмы; $З_9$) выделить общие математические методы и приемы, знакомство или овладение которыми осуществляется при изучении темы; $З_{10}$) выделить опорный, основной и вспомогательный материал; $З_{11}$) провести анализ математических задач учебника; $З_{12}$) установить внутрипредметные и межпредметные связи при изучении темы.

Целью методического (дидактического) анализа темы является проектирование дидактического цикла, отбор и разработка дидактического обеспечения темы. Блок включает в себя решение следующих подцелей: $З_{13}$) сформулировать цели изучения темы с учетом особенностей учащихся; $З_{14}$) скорректировать уровень научности и строгости изучения теоретического материала темы; $З_{15}$) выделить пути и средства влияния на мотивацию изучения учащимися темы; $З_{16}$) определить и обосновать средства обеспечения наглядности и доступности учебного материала; $З_{17}$) выделить обязательную группу задач для усвоения опорных знаний и умений; $З_{18}$) отобрать и обосновать приемы и методы обучения, учитывая необходимость варьирования; $З_{19}$) подобрать или разработать средства диагностики усвоения основного материала и уровня овладения учебно-познавательными действиями; $З_{20}$) выбрать формы и средства организации дифференциации и индивидуализации обучения.

При обучении студентов в вузе, формируя их практическую направленность, создание методического ресурса, каковым является логико-дидактический анализ темы школьного курса математики, чрезвычайно важно, так как на его базе составляется развернутый тематический план урока, определяются цели и задачи, формируется содержание урока, а также организовывается деятельность обучающихся в соответствии с выбранными формами, методами и средствами обучения.

В результате проведения логико-дидактического анализа методической темы с использованием метода декомпозиции студенты получат возможность усовершенствовать не только свои навыки, знания и умения в области знания методики преподавания предмета математики, но и научиться профессиональному моделированию учебного занятия. Рассмотренные в данной статье методические аспекты использования метода декомпозиции будут полезны при выполнении логико-дидактического анализа учебной темы, для использования в реальной образовательной среде в школе [5], в условиях формирования информационно-коммуникационной компетентности [6] студентов при изучении методики математики.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в возможности использования материалов статьи для пособий по методике преподавания математики. Кроме того, представленные данные можно применять на практике в процессе подготовки проведения занятий для школьников по математическим дисциплинам.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования представленного выше материала в повседневном учительском труде и с целью повышения профессиональных компетенций студентов на этапе подготовки к будущей профессиональной деятельности.

В перспективе планируются дальнейшие исследования данной темы, что позволит внести вклад в развитие методической базы в сфере преподавания математических дисциплин.

Библиографический список


1. Краткая история развития форм и систем обучения. Available at: https://zaochnik.com/spravochnik/pedagogika/teorija-obuchenija/istorija-razvitija-form-i-sistem-obuchenija/
2. Кудрявцев Н.Г., Темербекова А.А. *Особенности метода проектных интерфейсов как механизма развития проектного подхода в образовательном процессе и детском техническом творчестве*. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета.* 2018; Т. 8, № 6: 167 – 182. Available at: http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1806.11
3. Кудрявцев Н.Г., Темербекова А.А., Малова В.Ю. Визуализация проектной деятельности как одна из компонент методики работы с проектной командой. *Современные информационные технологии в образовании:* материалы XXXI конференции. Москва – Троицк, 2020: 188 – 190.
4. Темербекова А.А., Чугунова И.В., Байгонакова Г.А. *Методика обучения математике:* учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2013.
5. Темербекова А.А. Адаптивная *система обучения студентов математике с использованием алгоритмических схем. Вестник Марийского государственного университета*. 2019; Т. 13, № 2: 214. Available at: 10.30914/2072-6783-2019-13-2-214-219
6. Темербекова А.А. Формирование ИКТ-компетенсти студентов при изучении математических дисциплин посредством включения в учебный процесс системы управления обучением MOODLE. *Материалы Международных Колмогоровских чтений – XIV, посвященных 100-летию профессор З.А. Скопеца.* Коряжма: ООО «Редакция газеты «Успешная», 2017: 108 – 112.


References


1. Kratkaya istoriya razvitiya form i sistem obucheniya. Available at: https://zaochnik.com/spravochnik/pedagogika/teorija-obuchenija/istorija-razvitija-form-i-sistem-obuchenija/
2. Kudryavcev N.G., Temerbekova A.A. *Osobennosti metoda proektnyh interfejsov kak mehanizma razvitiya proektnogo podhoda v obrazovatel'nom processe i detskom tehnicheskom tvorchestve. Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2018; T. 8, № 6: 167 – 182. Available at: http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1806.11
3. Kudryavcev N.G., Temerbekova A.A., Malova V.Yu. Vizualizaciya proektnoj deyatel'nosti kak odna iz komponent metodiki raboty s proektnoj komandoj. *Sovremennye informacionnye tehnologii v obrazovanii:* materialy XXXI konferencii. Moskva – Troick, 2020: 188 – 190.
4. Temerbekova A.A., Chugunova I.V., Bajgonakova G.A. *Metodika obucheniya matematike:* uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2013.
5. Temerbekova A.A. Adaptivnaya *sistema obucheniya studentov matematike s ispol'zovaniem algoritmicheskih shem. Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; T. 13, № 2: 214. Available at: 10.30914/2072-6783-2019-13-2-214-219
6. Temerbekova A.A. Formirovanie IKT-kompetenosti studentov pri izuchenii matematicheskih disciplin posredstvom vklyucheniya v uchebnyj process sistemy upravleniya obucheniem MOODLE. *Materialy Mezhdunarodnyh Kolmogorovskih chtenij – XIV, posvyaschennyh 100-letiyu professor Z.A. Skopeca.* Koryazhma: OOO «Redakciya gazety «Uspeshnaya», 2017: 108 – 112.


*Статья поступила в редакцию 20.11.21*

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-221-224

***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*

**CHALLENGES OF TEACHING ENGLISH IN A NON-LINGUISTIC HIGHER SCHOOL.** The article summarizes many years of work experience at a university. Teaching English is not an easy task, especially in a country where English is not a native language for students, and its study is limited to specific learning purposes. Nowadays, undergraduates quite often face numerous problems, ranging from overcrowded foreign language groups, insufficient mastery of vocabulary, low concentration, boredom and difficulties with speech due to the low level of language proficiency, lack of discipline, inability to work independently and to distinguish fake

information from the real one. Meanwhile, problems of teachers lie in insufficient language practice and the need to revise teaching methods in terms of information technology. The main pedagogical tool remains motivation of students for mastering a foreign language.

*Key words:* **vocabulary, concentration of attention, game method, level of language proficiency, overcrowded groups, academic skills, self-management and self-learning skills, media-immunity.**

***Л.Ю. Обухова**, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: LYObukhova@fa.ru*

# ТРУДНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Статья обобщает многолетний опыт работы в вузе. Преподавание английского языка является нелегкой задачей, особенно в стране, где английский язык не является родным для студентов и его изучение в вузе ограничено определенными целями обучения. В настоящее время студенты часто сталкиваются с многочисленными проблемами, такими как переполненные языковые группы, плохое владение словарным запасом, низкая концентрация внимания, скука, проблемы с речью из-за низкого уровня владения языком, неумение организовать свою работу и неспособность работать самостоятельно, отличать фейковую (fake – ложный, англ.) информацию от реальной. Между тем проблемы преподавателей заключаются в недостаточной языковой практике и необходимости пересматривать методы преподавания в плане использования информационных технологий, в то время как основным педагогическим инструментом остается умение мотивировать студентов к овладению иностранным языком.

*Ключевые слова:* **словарный запас, концентрация внимания, игровой метод, уровень владения языком, переполненные группы, академические навыки, навыки самоорганизации и самоподготовки, медиа-иммунитет.**

В настоящее время английский язык широко используется в науке, технике, искусстве, туризме, международной коммуникации. Английский является основным иностранным языком в мире, преподавание которого означает, что язык изучается студентами неязыкового вуза за пределами родной страны, сочетает национальную самобытность обучающихся с общечеловеческой культурой и профессиональной подготовкой, взаимодействует с другими культурами. От того, насколько продуктивно и рационально в сложившейся практике обучения будет организован учебный процесс, хорошо продуманы и быстро предприняты превентивные или своевременные меры, направленные на минимизацию трудностей и негативных явлений в ходе преподавания, во многом зависит качество подготовки современных экономистов, их будущие возможности, уровень творческой и социальной активности, успех в профессии. Обоснование наиболее распространенных трудностей, с которыми в настоящее время сталкиваются студенты, является комплексной научно-практической задачей, поэтапное решение которой позволит создать на занятиях благожелательную рабочую атмосферу и сформировать у обучающихся ценностно-смысловое отношение к осваиваемой дисциплине.

Целью написания статьи является выявление и анализ наиболее типичных и частых проблем, препятствующих эффективному изучению английского языка студентами.

По мере того, как преподавание английского языка становится все более распространенным процессом, учебные материалы и учебная среда адаптируются к современным требованиям и условиям каждого конкретного вуза: диверсифицируются, развиваются и совершенствуются. В процессе изучения иностранного языка ставятся новые задачи, предпринимаются попытки и усилия по разработке и применению новых методов и средств обучения, которые должны соответствовать уровню подготовки студентов, их интересам, запросам. Наряду с этим неизбежно возникают различные проблемы, которые негативно сказываются на ходе учебного процесса, академических достижениях обучающихся и в значительной степени демотивируют их. Проведенное исследование ставило следующие задачи:

– выявить и проанализировать типичные трудности преподавания английского языка в неязыковом вузе;

– установить основные причины, мешающие студентам эффективно изучать английский язык;

– с этой целью провести анкетирование и опросить студентов, сталкивающихся с различного рода проблемами в процессе освоения английского языка;

– определить возможности использования положительного опыта преодоления трудностей, возникающих при изучении английского языка;

– обосновать основные факторы создания благоприятной рабочей атмосферы для группового изучения иностранного языка.

Научно-практическая значимость исследования заключается в том, что в работе определены возможности использования в вузе комплекса средств для устранения барьеров, препятствующих успешному изучению дисциплины.

Если не вникать в суть вопроса, то обучение английскому языку может показаться похожим на преподавание любого другого вузовского предмета, однако не следует недооценивать особенности дисциплины, в изучении которой важную роль играют интерактивные интернет-ресурсы, мультимедийные учебные средства и эффективные методы обучения. Применение современных методик является актуальной задачей, так как преподаватели должны не только развивать основные языковые навыки: чтение, письмо, аудирование и разговорную речь в соответствии с учебной программой, но и уметь поддерживать и стимулировать интерес студентов к предмету, поощрять энтузиазм к изучению и практическому применению английского языка.

Как показывает опыт преподавания, одной из наиболее часто упоминаемых проблем, с которыми приходится сталкиваться в настоящее время, является численная переполненность языковых групп. Этот «экстра-фактор» негативно влияет на процесс обучения, так как при выполнении задания на английском языке необходимо участие каждого студента, а если в группе занимается более 14 человек, то преподаватель физически не может опросить и оценить всех студентов на одном занятии. Ситуация усугубляется в том случае, если уровень знаний студентов разный. В этом случае необходимо дифференцировать задания по уровню сложности и организовать познавательную деятельность студентов на семинаре, опираясь на их реальные возможности, что позволит создать благоприятную среду обучения. На практических занятиях преподавателям следует сочетать групповую, индивидуальную и самостоятельную работу студентов, таким образом обеспечивая эффективность процесса обучения.

Не менее важным является эргономический аспект, а именно: размер аудитории, где будет плюсом, если есть возможность посадить студентов, так, чтобы они видели друг друга (face-to-face – англ.), что позволит проводить занятия в интерактивной форме. Однако аудитория не должна быть и слишком большой, чтобы студенты могли эффективно общаться друг с другом и чувствовали себя комфортно. В аудитории не должно быть ни жарко, ни слишком холодно. Также важно количество солнечного света – его не должно быть слишком много, так как выполнение большей части заданий предусматривает работу проектора. Для этого на окнах необходимо установить защитные экраны.

Для выполнения современных задач важным фактором является надежный доступ к ресурсам. В аудитории необходимы компьютер, проектор и колонки. Во времена пандемии и перехода на дистанционное обучение у многих студентов отсутствовали персональные компьютеры или гаджеты, которые давали бы им выход в Интернет, а у тех, кто выехал за город, на дачу, отсутствовал стабильный Интернет. При проведении аудиторных занятий нехватка помещений или оборудования мешает преподавателям осуществлять эффективное обучение английскому языку. Следует подчеркнуть, что учебный процесс требует создания комфортной и деловой атмосферы, а также современного оснащения, иначе преподаватели не смогут хорошо организовать работу на занятии, заинтересовать студентов и, соответственно, достичь целей обучения.

Исходя из опыта работы и результатов проведенного в финуниверситете исследования, одной из серьезных проблем для студентов неязыковых вузов является недостаток словарного запаса. Обучающиеся сталкиваются с одной из сложных задач, которой является овладение вокабуляром (vocabulary – лексикой по определенной теме – англ.), особенно по направлению и профилю обучения. Многие студенты ошибочно полагают, что им не нужно запоминать новые слова-термины, потому что они редко используются в повседневной жизни. У них отсутствует мотивация для изучения новых слов. И поскольку они плохо владеют лексикой и грамматикой изучаемого языка, то перевод текста превращается для студентов в борьбу за понимание содержания, что, естественно, требует много времени и усилий. В таких ситуациях необходимо попытаться снять языковой барьер, используя электронные словари или предлагая студентам положиться на интуицию и попробовать угадать значение слова, исходя из контекста, что помогает студенту распознавать ситуативное значение слов.

Что касается разговорных фраз, то они лучше всего усваиваются в контексте, при составлении диалогов. Прекрасный результат также дают лексические игры. В настоящее время молодые преподаватели успешно используют компьютерную программу Kahoot для закрепления новой лексики. Но не стоит забывать и о хорошо зарекомендовавшем себя старом игровом методе. Выход студентов к доске для написания новых слов обычно проходит очень оживленно в студенческой аудитории. Отработка ключевых слов по теме в игровом формате дает обучающимся эмоциональный заряд, новая лексика лучше запоминается и надолго остается в памяти. Надо отметить, что игровой метод позволяет успешно отрабатывать как лексику, так и грамматику, а при работе с дефинициями можно

разделить группы на команды. Такие задания повышают заинтересованность, вырабатывают командный дух, имеют высокий эмоциональный эффект.

Слабое владение лексикой является причиной лингвистических проблем, которые можно подразделить на две категории: во-первых, неточности, допущенные в отношении произношения, морфологии, синтаксиса и правописания; во-вторых, сложности с самовыражением при использовании английского языка. Подобные трудности, связанные с произношением, ударением и интонацией, становятся препятствием для студентов. Когда эти лингвистические проблемы проявляются и в рецептивных, и в продуктивных видах языковой деятельности, то это демотивирует студентов при целевом изучении языка. Таким студентам можно рекомендовать начать выражать свои мысли с построения самых простых фраз, то есть снизить уровень сложности и повышать его поэтапно.

Также необходимо обратить внимание на еще один вопрос, касающийся лингвистической проблемы, – это интерференция (interference – вмешательство, англ.) родного языка, когда и преподаватели, и студенты зачастую переходят на родной язык, что неизменно снижает их уровень владения английским языком. При переходе на русский, они забывают, что каждый язык отличается своей интонацией и произношением. Преподаватели должны стараться всегда говорить по-английски со своими студентами в любом месте и в любое время.

Следует также отметить такой недостаток, как концентрация внимания. Предполагается, что в аудитории студенты должны использовать смартфоны только для обучения, в качестве инструмента поддержки образовательных процессов, что является весьма полезным, например, работа с электронными словарями. Но если студенты вместо участия в семинаре общаются с друзьями или занимаются просмотром новых онлайн-медиа, то такие действия обучающихся не могут быть оценены положительно, так как они отвлекают студентов от учебной деятельности. Более того, если молодые люди используют смартфоны постоянно, среди прочего просматривают фейковую и рекламную информацию на порталах социальных сетей, то это может оказать негативное влияние на интеллектуальное и психологическое развитие подрастающего поколения. В этой ситуации использование смартфонов студентами должно быть ограничено и контролироваться родителями и преподавателями. При низкой концентрации внимания студенты постоянно отвлекаются и не могут освоить материал. Концентрация зависит от таких условий, как усталость и бессонница из-за непрерывного нахождения за компьютером, неблагоприятная окружающая обстановка, семейные проблемы. При минимизации отрицательных факторов студент имеет возможность улучшить свои результаты в изучении языка и получить хорошие баллы. Фокусировка внимания повышается в том случае, если преподаватель подбирает интересные задания, если смена заданий проходит динамично. В то же время темп занятия должен соответствовать возможностям и потребностям группы

Как показало исследование, преподавание английского языка является особенно трудной задачей для слабых студентов. Низкий уровень языковых знаний не позволяет им выполнять поисковые задания в Интернете и тормозит процесс их развития, демотивирует студентов, не дает обучающимся возможности формировать и совершенствовать свои умения, поскольку у них отсутствует базовое знание английской лексики и грамматики. Они часто допускают ошибки и имеют низкую производительность труда. В подобных случаях у студентов отсутствует интерес к изучению языка. Они быстро устают. Таких студентов особенно сложно мотивировать к изучению иностранного языка. Однако если использовать для обучения аудио- и видеоматериалы, то студентам будет намного легче понять содержание иноязычного материала и выполнить задание. Сильные студенты, как правило, анализируют полученные данные и, встречаясь с новой информацией, пытаются осмыслить то, что вызывает у них сомнения. Слабые студенты пассивны, они пытаются игнорировать эти проблемы. Они не хотят или не могут разобраться в прочитанной информации.

Преподаватель, хорошо знающий своих студентов, как правило, реагирует на их потребности, используя личностный подход и весь арсенал языковых умений и навыков. Он должен проявлять определенную степень гибкости для адаптации различных аспектов языковой дисциплины под определенную группу, особенно, если речь идет о переполненных группах или студентах с низким уровнем владения иностранным языком.

Предполагается, что студенты вуза должны изучать иностранный язык не просто углубленно, им необходимо освоить английский язык на уровне, который позволит обучающимся активно использовать его как в профессиональной, так и в научной сфере. Данные компетенции являются приоритетными в университете. Начинать следует с чтения общенаучных и профессиональных журнальных текстов в оригинале, изучение которых позволяет студентам совершенствовать свое речевое поведение [1, с. 104]. Подобные тексты, как правило, применяются для академического чтения, которое предполагает осмысление и анализ информации, а также переработку прочитанного материала, извлечение из него информации и в конечном итоге создание вторичного текста, то есть написание реферата или аннотации. Это позволит развить у обучающихся научный язык и стиль, а также аналитические навыки. [2, с. 193].

Говоря о научном стиле, необходимо отменить и другой, весьма важный формат – это анализ графической информации. К сожалению, студенты не обладают данными умениями, так как таковые не были сформированы в процессе обучения в средней школе, поскольку школьная программа не включает интерпретацию и описание таблиц, графиков или диаграмм. Освоение данных умений является дополнительным инструментом для наглядного представления результатов научных исследований студентов в академических выступлениях, презентациях [2, с. 194].

Очень важно отметить, что обучение английскому языку в вузе требует, чтобы преподаватели учили студентов развивать не только академические и научно-исследовательские навыки, но и личностные качества студентов, включающие такие важные компетенции, как управление временем и умение организовать себя (time-management and self-management skills – англ.), которые являются ключевыми для освоения вузовской программы. Не все обучающиеся могут быстро адаптироваться к этим требованиям. Практика показывает, что самое сложное для студентов – это не опаздывать на занятия и укладываться в установленные сроки. В анкетировании, проведенном в финуниверситете, важное место занимал вопрос уровня сформированности навыков самоорганизации обучающихся. Студентам было предложено дать самооценку тому, насколько успешно они справляются с академическими требованиями, такими как посещаемость занятий, опоздания, выполнение в срок курсовых работ.

Исследования показали следующую картину (рис. 1.). Большинство студентов (44 + 47 = 91%) обладают либо высоко, либо вполне сформированными навыками самоорганизации.




Рис. 1. Уровень сформированности навыков самоорганизации у студентов Результаты анкетирования студентов бакалавриата финансового университета, 2021 г.

Это значит, что они не пропускают занятий без уважительной причины, практически не опаздывают и, как правило, при выполнении самостоятельной работы укладываются в установленные сроки. Вызывают беспокойство 9% студентов с плохо развитыми навыками самоорганизации. Необходимо постоянно фокусировать внимание студентов на важности совершенствования данных навыков, объясняя им, что работодатели, как правило, вполне довольны IT-навыками выпускников, их профессиональными знаниями и даже владением иностранного языка, но они не удовлетворены навыками самоорганизации молодежи: молодые сотрудники часто опаздывают, не успевают выполнить работу в срок, недостаточно ответственно относятся к выполнению своих служебных обязанностей. Таким образом, данные компетенции необходимы студентам как во время учебы, так и при последующем трудоустройстве. И, наоборот, если не уделять этому вопросу постоянного внимания, то, к сожалению, обучающиеся, которые не могут или не желают улучшать свои навыки самоорганизации, попадают под отчисление.

Напрямую с развитием навыков самоорганизации связано формирование готовности студентов к самостоятельной работе, к самообучению. Под самообучением мы понимаем целенаправленную, систематическую, автономную деятельность индивида по получению, усвоению и творческой переработке знаний [3, с. 54]. В процессе такой деятельности студент самостоятельно определяет цель и содержание своего обучения, а также контролирует свой уровень подготовки. Тем не менее данный процесс все же требует корректировки и контроля со стороны преподавателя. Контроль учебных знаний – это сопоставление фактических результатов обучения с запланированными и установление их соответствия нормам и стандартам. Необходимым условием успешного результата является наличие у студентов развитых навыков самоподготовки, то есть знаний, умений и установок, связанных с процессом самообучения. Эти компетенции должны формироваться на этапе вузовской подготовки. Они включают навыки медиа- и информационной грамотности, то есть навыки безопасного использования средств массовой информации (медиаиммунитета), критического мышления, анализа информации и ее использования для самовыражения, для успешной творческой работы как в вузе, так и в течение всех жизни (life-long learning – англ.) То есть такие универсальные компетенции будущего специалиста, как самоорганизация и саморазвитие, критическое мышление, являются исключительно важными [4, с. 2328].

Критическое мышление предполагает умение работать с полученной информацией, иными словами, с чужим мнением, развитие способностей к аналитической деятельности, оценке аналогичных возможностей других людей [5, с. 99]. Для развития данного навыка на занятиях педагоги предлагают рас-

смотреть различные точки зрения по вопросу, подвергать сомнению достоверность информации, проверять логику доказательств, делать выводы [6, с. 166]. С этой целью преподаватели применяют различные виды групповой работы (кейсы, ситуативные задания, ролевые игры, проекты), проводят дискуссии и батлы (battle – англ. конкурентная борьба), таким образом помогают студентам выработать компетенции, необходимые для эффективного общения в команде (team-working skills – англ.) Студентам необходимо научиться слушать партнеров, подвергать анализу приведенные данные, задавать релевантные вопросы. Регулярное выполнение таких заданий способствует развитию аналитического склада мышления, успешной научно-исследовательской работе и формированию умения работать в команде.

Однако польза от Интернета и социальных сетей как источника информации является весьма сомнительной. Возможно, что написание комментариев и проведение дискуссий на порталах может сформировать критическое мышление у молодежи, но не все сайты социальных сетей подходят для использования в качестве обучающих инструментов. А написание комментариев студентами сопровождается потоком ненормативной лексики, что не соответствует высоким стандартам культурной личности. Очень важен контроль над этим процессом со стороны государства!

Хотя преимущества, которые дает обучение медиаграмотности могут показаться первостепенной задачей, совершенно очевидным становится тот факт, что молодежи не хватает эмпирических знаний. Поэтому исследование взаимосвязи между медиаграмотностью и критическим мышлением имеет целью расширение и углубление объема знаний, которые могут оказаться полезными для студентов университета, желающих закрепить академическую программу.

Необходимо также отметить и субъективный фактор в отношениях педагога – ученика. Некоторые обучающиеся считают, что изучение английского языка зависит от личности преподавателя. Если студенты любят его и уважают, если мотивация и творческий потенциал преподавателя помогают им совершенствоваться, они будут лучше посещать занятия, проявлять больше заинтересованности в изучении английского языка. Хотя такой аргумент является общепризнанным и бесспорным утверждением, которое справедливо относится к преподавателям всех дисциплин, мы должны признать, что на практических занятиях субъективный фактор играет более заметную роль. Безусловно, преподавателям необходимо постоянно развивать свои IT-навыки, лучше продумывать план занятия, чтобы оно было не только познавательным, но и в определенной мере содержать развлекательные, игровые элементы (интересное видео, аудио по теме, игру). Скука убивает интерес! Чтобы преодолеть ощущение рутины у студентов, успешно применяются ролевые игры, а также методика кейс-анализа. Эти форматы отличаются эмоциональностью, предоставляют возможность каждому студенту высказать свое мнение, развивают творчество и воображение – качества, важные для будущих экономистов.

Чтобы преодолеть все барьеры и трудности на пути изучения иностранного языка, преподаватель должен постоянно искать возможности стимулировать студентов. Мотивация – наиважнейший и эффективнейший фактор обучения в любой дисциплине. В случае с иностранным языком в неязыковом вузе мотивация к освоению дисциплины бывает гораздо ниже в связи с тем, что он не является профилирующей дисциплиной, а студенты загружены заданиями по основным предметам. Проблема языковой мотивации остается одной из актуальных проблем высшего образования.

Исследование показало, что выявленные трудности, несмотря на их специфику, представляют комплексную проблему, для решения которой необходим анализ причин их возникновения и изучение возможностей использования вузовских средств для устранения барьеров в изучении английского языка. На возникновение негативных ситуаций влияет множество факторов, связанных с личностными особенностями: разный уровень довузовской подготовки, самооценки, самоорганизации. Их нельзя игнорировать или полагаться на то, что только постоянный поиск педагогических инноваций для интенсификации процесса образования так или иначе поможет студентам решить или минимизировать проблему.

К сожалению, практика показывает, что сегодня многие студентов испытывают те или иные затруднения при изучении иностранного языка, и не все обучающиеся могут самостоятельно справиться со своими проблемами. Изучение негативных ситуаций и явлений, которые препятствуют успешной работе студентов на занятиях по английскому языку, является важной и актуальной для педагогов задачей, так как необходимо находить правильное решение для каждого сложного случая. Представленные в статье методы и средства преодоления трудностей, часто встречающихся в преподавательской работе, оказались эффективными и полезными в отношении студентов неязыкового вуза. Таким образом, обмен опытом по использованию всего арсенала современных методик обучения иностранному языку является важной и нужной задачей. Это процесс, который требует постоянного внимания, обновления и совершенствования.

Библиографический список


1. Лизунова Н.М., Обухова Л.Ю. Комплексный подход к формированию исследовательской деятельности студентов на иностранном языке. *Педагогика и психология, наука и образование*: монография. Самара, 2017: 104 – 112.
2. Лытаева М.А., Талалакина Е.В. Academic skills: сущность, модель, практика. *Вопросы образования*. 2011; № 4: 178 – 201.
3. Акманова С.В. *Медиаобразование как необходимое условие развития индивидуальных навыков самообучения в процессе непрерывного образования.* Уфа: Наука Омега, 2017.
4. Мельничук М.В., Калугина О.А. Эффективность обучения иностранному языку в вузе: компоненты эмоционального и интеллектуального. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2021; Т. 14, № 8: 2627 – 2632.
5. Сорина Г.В. Критическое мышление: история и современный статус. *Вестник Московского университета.* Серия 7: Философия. 2003; № 6: 97 – 110.
6. Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н., Староверова Н.П. Особенности обучения языку специальности в рамках дисциплины по выбору. *Язык для специальных целей: система, функции, среда*: сборник научных статей VI Международной научно-практической конференции. 2016: 163 – 168.


References


1. Lizunova N.M., Obuhova L.Yu. Kompleksnyj podhod k formirovaniyu issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov na inostrannom yazyke. *Pedagogika i psihologiya, nauka i obrazovanie*: monografiya. Samara, 2017: 104 – 112.
2. Lytaeva M.A., Talalakina E.V. Academic skills: suschnost', model', praktika. *Voprosy obrazovaniya*. 2011; № 4: 178 – 201.
3. Akmanova S.V. *Mediaobrazovanie kak neobhodimoe uslovie razvitiya individual'nyh navykov samoobucheniya v processe nepreryvnogo obrazovaniya.* Ufa: Nauka Omega, 2017.
4. Mel'nichuk M.V., Kalugina O.A. `Effektivnost' obucheniya inostrannomu yazyku v vuze: komponenty `emocional'nogo i intellektual'nogo. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2021; T. 14, № 8: 2627 – 2632.
5. Sorina G.V. Kriticheskoe myshlenie: istoriya i sovremennyj status. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 7: Filosofiya. 2003; № 6: 97 – 110.
6. Kondrahina N.G., Petrova O.N., Staroverova N.P. Osobennosti obucheniya yazyku special'nosti v ramkah discipliny po vyboru. *Yazyk dlya special'nyh celej: sistema, funkcii, sreda*: sbornik nauchnyh statej VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2016: 163 – 168.


*Статья поступила в редакцию 18. 11.21*

УДК 796.011 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-224-228

***Severyanova M.I.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: marianna.severyanova@bk.ru*
***Vinokurova O.E.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: olgvin@mail.ru*
***Litkina S.T.,*** *senior teacher, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: tumaan@mail.ru*

**SOCIO-PEDAGOGICAL ROLE OF FITNESS AS A MEANS OF WEIGHT LOSS IN WOMEN AT THE FIRST PERIOD OF THEIR MATURE AGE IN CONDITIONS OF THE NORTH (CASE STUDY OF *BODILINE* FITNESS CENTER).** The article presents results of experimental work aimed at reducing weight of women of the first period of adulthood in conditions of the North by means of fitness. The content of the developed fitness program is revealed, which includes aerobic classes (classical aerobics, step aerobics, fitball aerobics, dance aerobics), training on simulators (strength training and vacuum training), diet and metabolic therapy. The effectiveness of the proposed methodology for weight loss in women is proved by the use of a set of research methods: to determine excess weight (Quetelet index), the state of the cardiovascular system (functional tests of Martine and Roufier), the level of physical fitness (tests "Lifting the trunk from the supine position, legs bent", "Bending the trunk forward in a sitting position", "12-minute running" (Cooper test)), motivation (questionnaire). After the study, the following data are obtained: obesity (according to the Quetelet index) excess body weight was detected only in 60% of women in experimental group (EG), body weight norm – in 40% of EG women; (according to the

Rufier test) a satisfactory state of heart performance was detected in 60% of women, good – in 40%; (according to the Martine test) the normotonic type of reaction was detected in 60% of women, unfavorable type – in 4 (40%); according to the abdominal muscle strength test (lifting the trunk from the position lying on your back, legs bent) compliance with the age norm was found in 80% of EG women, in 50% of women in control group (CG); according to the test of flexibility of the vertebral column (torso tilt forward in a sitting position), compliance with the age norm was revealed in 40% of women with EG, in the control group it was not revealed; according to the Cooper test for aerobic endurance, satisfactory results were obtained in 60% of EG women, in 20% of CG women. In CG, the indicators for the studied parameters turned out to be much weaker. Thus, the reduction of excess weight in women of the first period of adulthood was facilitated by a comprehensive program that includes aerobic classes (classical aerobics, step aerobics, fitball aerobics, dance aerobics), classes on power and vacuum simulators, diet and diet, as well as preferences and motivation of the women themselves.

*Key words:* **fitness, physical activity, weight loss, women of first period of adulthood.**

***М.И. Северьянова**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: marianna.severyanova@bk.ru*

***О.Е. Винокурова**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: olgvin@mail.ru*

***С.Т. Лыткина**, ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: tumaan@mail.ru*

# СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РОЛЬ ФИТНЕСА КАК СРЕДСТВА СНИЖЕНИЯ ВЕСА У ЖЕНЩИН ПЕРВОГО ПЕРИОДА ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СЕВЕРА (НА ПРИМЕРЕ ФИТНЕС-ЦЕНТРА «БОДИЛАЙН»)

В данной статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы, направленной на снижение веса женщин первого периода зрелого возраста в условиях Севера средствами фитнеса. Раскрывается содержание разработанной фитнес-программы, которая включает аэробные занятия (классическая аэробика, степ-аэробика, фитбол-аэробика, танцевальная аэробика), занятия на тренажёрах (занятия на силовых тренажёрах и на вакуумных тренажёрах), соблюдение диеты и метаболическую терапию. Эффективность предложенной методики по снижению веса у женщин доказывается применением комплекса методов исследования: для определения избыточного веса (индекс Кетле), состояния сердечно-сосудистой системы (функциональные пробы Мартинэ и Руфье), уровня физической подготовленности (тесты «Поднимание туловища из положения лежа на спине, ноги согнуты», «Наклон туловища вперед в положении сидя», «12-минутный бег» (тест Купера)), мотивации (анкетирование). После проведенного исследования были получены следующие данные: предожирение (по индексу Кетле): избыточная масса тела выявлена только у 60% женщин ЭГ, норма массы тела – у 40% женщин ЭГ; (по пробе Руфье) удовлетворительное состояние работоспособности сердца выявлено у 60% женщин, хорошее – у 40%; (по пробе Мартинэ) нормотонический тип реакции выявлен у 60% женщин, неблагоприятный тип – у 4-х (40%); по тесту силы мышц брюшного пресса (поднимание туловища из положения лежа на спине, ноги согнуты) соответствие возрастной норме выявлено у 80% женщин ЭГ, у 50% женщин КГ; по тесту гибкости позвоночного столба (наклон туловища вперед в положении сидя) соответствие возрастной норме выявлено у 40% женщин ЭГ, в контрольной группе не выявлено; по тесту Купера на аэробную выносливость удовлетворительные результаты показали 60% женщин ЭГ, 20% женщин КГ. В КГ показатели по изучаемым параметрам оказались намного слабее. Таким образом, снижению избыточного веса у женщин первого периода зрелого возраста способствовала комплексная программа, включающая аэробные занятия (классическая аэробика, степаэробика, фитбол-аэробика, танцевальная аэробика), занятия на силовых и вакуумных тренажёрах, режим питания и диеты, а также предпочтения и мотивация самих женщин.

*Ключевые слова:* **фитнес, двигательная активность, снижение веса, женщины первого периода зрелого возраста**.

В настоящее время одной из основных проблем современного общества в условиях Севера является сохранение и поддержание здоровья женщин. Здоровье населения отражает уровень социального благополучия любого государства. Оно связано с развитием не только системы здравоохранения, но общекультурным и образовательным потенциалом населения. Женщина вовлечена во все сферы деятельности, и её роль в развитии и совершенствовании экономического и духовного процветания общества, особенно в условиях Севера, достаточно велика. Кроме общественного аспекта деятельности, женщины выполняют главнейшую биологическую функцию – материнство и забота о воспитании детей. Именно это в значительной мере увеличивает ее социальную значимость в обществе. В условиях дефицита свободного времени в современных условиях особенно остро стоит вопрос о привлечении женщин к занятиям физической культурой и спортом. Повышение технического прогресса снижает двигательную активность женщин, а большие нервные напряжения и часто меняющиеся условия внешней среды в условиях Севера предъявляют к их организму особенно высокие требования. В связи с вышеизложенным приобщение женщин к регулярным занятиям физической культурой и спортом является весьма актуальной. Двигательная активность женщин первого зрелого возраста является необходимым условием, позволяющим поддерживать оптимальный уровень функционирования всех органов и систем организма. Включение физических упражнений в режим дня позволяет воздействовать на морфофункциональный статус организма женщин. Для женщин с пониженной двигательной активностью в условиях Севера характерны функциональные изменения жирового обмена и дыхательной системы.

Корректировать отклонения в состоянии здоровья женщин в условиях Севера возможно с помощью различных фитнес-программ, основанных на использовании упражнений аэробной направленности. Фитнес-программы отличаются своей доступностью, эмоциональностью, возможностью дозировать физическую нагрузку в зависимости от уровня физического состояния и физической подготовленности занимающихся женщин.

Актуальность проблемы исследования обусловлена в первую очередь противоречиями между низким уровнем двигательной активности женщин в условиях продолжительной зимы на Севере и необходимостью их приобщения к систематическим занятиям физической культурой, а также наличием избыточного веса у женщин и недостаточной разработанностью научно-теоретических, организационно-методических основ занятий фитнесом. В связи с этим необходимость в научных исследованиях, посвященных разработке и экспериментальному обоснованию основных составляющих фитнес-занятий с целью снижения избыточного веса у женщин, особенно проживающих в условиях Севера, возрастает.

Разнообразные фитнес-программы зарубежных стран позволяют определить основные принципы, способствующие их эффективному внедрению в условиях Севера:

1. Формирование у занимающихся осознанного отношения к занятиям физической культурой.
2. Упражнения должны быть доступными, соответствовать возрасту и уровню подготовленности занимающихся.
3. Учитывать конкретные цели и задачи: активный отдых, повышение уровня физической подготовленности, снижение массы тела, профилактика заболеваний и др.
4. Направленность на получение удовольствия от занятий и учет потребности, мотивы и интересы занимающихся.
5. Систематический и комплексный мониторинг состояния здоровья, уровня физической подготовленности занимающихся.
6. Создание безопасных условий для занимающихся с соблюдением санитарно-гигиенических условий и медицинского сопровождения.

Фитнес – это не только посещение фитнес-клуба, оснащенного современным оборудованием и предлагающего множество дополнительных услуг, но и определенный стиль жизни, характеризующий мировоззрение личности. Если человек действительно настроен на сохранение и улучшение хорошей физической формы, он всегда найдет путь к достижению своей цели. Занятия фитнесом необязательно должны доводить человека до состояния утомления, многие люди занимаются ежедневно в домашних условиях по утрам, используя различные упражнения для поднятия тонуса и заряда бодрости на весь день. Фитнес – это целая система совершенствования человека, которая так или иначе связана с психологическим состоянием и приветствует научный подход [1]. Он включает в себя и занятия в тренажёрном зале, и аэробику, и правильное питание, это образ жизни, который принято называть «здоровым». В зависимости от целей и задач занятий различаются несколько видов фитнеса: 1) общий, или оздоровительный; 2) физический; 3) спортивно-ориентированный [2].

Общий фитнес, согласно языку специалистов и ученых, можно определить как степень сбалансированности физического, психического, социального состояний без излишнего физического и психического напряжения в гармонии с окружающей средой [3]. Физический фитнес – стремление к оптимальному качеству

жизни, которое включает достижение более высоких уровней подготовленности, по результатам тестирования, малый риск нарушений здоровья. Такое состояние известно также как хорошая физическая форма или физическая подготовленность. Данное понятие характеризует уровень физических возможностей, обеспечивающих двигательную активность без излишнего функционального напряжения организма и располагающих для этого необходимыми физиологическими резервами [3].

Объект исследования – процесс снижения избыточного веса у женщин.

Предмет исследования – фитнес как средство снижения избыточного веса у женщин в условиях Севера.

Цель исследования – теоретически и опытно-экспериментальным путем выявить особенности работы по снижению избыточного веса у женщин первого периода зрелого возраста средствами фитнеса в условиях Севера.

Задачи исследования:

1. Изучить разработанность в литературе возможностей фитнеса как средства снижения веса у женщин первого периода зрелого возраста в условиях Севера.

2. Разработать и апробировать комплексную программу по снижению веса у женщин первого периода зрелого возраста в условиях Севера.

3. Экспериментально обосновать эффективность разработанной комплексной программы по снижению веса у женщин первого периода зрелого возраста в условиях Севера.

Гипотеза исследования: предполагаем, что разработанная комплексная фитнес-программа будет способствовать снижению веса у женщин первого периода зрелого возраста.

Методы исследования: теоретический анализ литературы, методы статистического анализа, для исследования физического развития: антропометрия – индекс Кетле, для исследования функционального состояния организма: функциональные пробы Мартинэ и Руфье, контрольные тесты: «Поднимание туловища из положения лежа на спине, ноги согнуты», «Наклон туловища вперед в положении сидя», «12-минутный бег» (тест Купера), анкетирование (анкета «Я и мой вес»).

База исследования: опытно-экспериментальная работа проведена на базе фитнес-центра «Бодилайн» г. Якутска Республики Саха (Якутия) РФ.

Экспериментальную выборку составили 20 женщин первого периода зрелого возраста от 25 до 35 лет с избыточным весом.

Практическую значимость представляет разработанная комплексная программа по коррекции избыточного веса у женщин первого периода зрелого возраста.

Возрастной период 25–35 лет является переломным в показателях функционального состояния, физической активности, которые неблагоприятно воздействуют и оборачиваются такими последствиями, как атрофия мышц, увеличение отложения жира в организме и рост массы тела. К сожалению, значительная часть женщин первого периода зрелого возраста не осознают всех негативных последствий малоподвижного образа жизни, меньше занимаются физкультурой, не посещают спортивные тренировки. Наиболее сложной является проблема переедания. По данным исследований, избыточный вес может быть вызван 22 нарушениями пищевого поведения (особенно после эмоционального дискомфорта или стресса).

Опытно-экспериментальная работа по снижению избыточного веса у женщин первого периода зрелого возраста средствами фитнеса проведена, как было сказано выше, на базе фитнес-центра «Бодилайн» г. Якутска. Объем экспериментальной выборки: 20 чел. Для проведения экспериментальной работы все женщины были поделены на две групп. Возрастной состав выборки: 25–35 лет. Для этого мы применили методики диагностики, разделив испытуемых на две группы, определили избыточный вес у участников исследования, состояние их сердечно-сосудистой системы, уровень физической подготовленности, мотивации женщин к занятиям фитнесом.

На формирующем этапе были определены основные направления работы по снижению избыточного веса у женщин первого периода зрелого возраста экспериментальной группы, выбраны ключевые направления фитнеса, содержание работы реализовано на практике с женщинами первого периода зрелого возраста.

На контрольном этапе было проведено повторное определение избыточного веса у участников исследования двух групп, состояние сердечно-сосудистой системы испытуемых и их физической подготовленности.

Для определения избыточного веса, состояния сердечно-сосудистой системы, уровня физической подготовленности и мотивации к занятиям фитнесом были подобраны следующие тесты:

| Для определения избыточного веса | Индекс Кетле |
|---|---|
| Для определения состояния сердечно-сосудистой системы | Функциональные пробы Мартинэ и Руфье |
| Для определения уровня физической подготовленности | Тест «Поднимание туловища из положения лежа на спине, ноги согнуты»;<br>Тест «Наклон туловища вперед в положении сидя»;<br>Тест на выносливость «12-минутный бег» (тест Купера |
| Для определения мотивации женщин занятий фитнесом | Анкета «Я и мой вес» |

Результаты тестов, проведенных в рамках констатирующего этапа.

По итогам определения индекса массы тела на начало исследования избыточная масса тела (предожирение) было выявлено в экспериментальной группе (ЭГ) у 60% женщин, в контрольной группе (КГ) у 50% женщин, ожирение первой степени было выявлено ЭГ у 40% женщин, в КГ у 50% женщин (табл. 1).

Таблица 1

Определение избыточного веса проводилось с помощью индекса массы тела (индекс Кетле)

| *Избыточная масса тела (предожирение)* | | *Ожирение первой степени* | |
|---|---|---|---|
| КГ | ЭГ | КГ | ЭГ |
| 50% | 60% | 50% | 40% |

Состояние сердечно-сосудистой системы у женщин с избыточным весом оценивалось по двум функциональным пробам: проба Мартинэ и проба Руфье. Проба Руфье: после 5-минутного спокойного состояния в положении сидя подсчитывается пульс за 15 с., затем в течение 45 с. выполняются 30 приседаний. Сразу после приседаний подсчитывается пульс за первые 15 с. и последние 15 с. 39 первой минуты периода восстановления. По итогам определения работоспособности сердца (индекс Руфье) на начало исследования посредственное состояние было выявлено у 50% женщин ЭГ, удовлетворительное – у 50% женщин. По итогам определения работоспособности сердца (проба Руфье) на начало исследования посредственное состояние было выявлено у 40% женщин КГ, удовлетворительное у 60% женщин (табл. 2).

Таблица 2

Результаты тестирования в контрольной и экспериментальной группах

| *Состояние сердечно-сосудистой системы* | | | |
|---|---|---|---|
| *КГ* | | *ЭГ* | |
| посредственное | удовлетворительное | посредственное | удовлетворительное |
| 40% | 60% | 50% | 50% |

Проба Мартинэ позволяет произвести оценку скорости адаптации организма на физическую нагрузку, а также уточнить время, необходимое на восстановительные процессы. Другими словами, проба Мартинэ определяет способность сердечно-сосудистой системы восстанавливаться после занятий физическими упражнениями. Испытуемый выполняет 20 приседаний в медленном темпе за 30 с. ЧСС считается до и после нагрузки за 10 секунд. Оценку реакции пульса на физическую нагрузку определяем сопоставлением данных частоты сердечных сокращений в покое (до нагрузки) и после нагрузки, то есть определяется процент учащения пульса. По результатам пробы Мартинэ нормотонический тип реакции был выявлен только у 30% женщин ЭГ с избыточным весом, неблагоприятный тип – у 70% женщин. По результатам пробы Мартинэ нормотонический тип реакции был выявлен только у 50% женщин КГ с избыточным весом, неблагоприятный тип – у 50% женщин (табл. 3).

Таблица 3

Результаты тестирования в контрольной и экспериментальной группах

| *Способность сердечно-сосудистой системы восстанавливаться после занятий физическими упражнениями* | | | |
|---|---|---|---|
| *КГ* | | *ЭГ* | |
| нормотический | неблагоприятный | нормотический | неблагоприятный |
| 50% | 50% | 30% | 70% |

Для диагностики развития таких физических качеств, как сила, гибкость, выносливость, были подобраны следующие тесты:

1. Тест «Поднимание туловища из положения лежа на спине, ноги согнуты».

2. Тест «Наклон туловища вперед в положении сидя».

3. Тест на выносливость «12-минутный бег» (тест Купера).

Для женщин первого периода зрелого возраста возрастные нормативы по данному тесту 6–7 см. Тест на выносливость «12-минутный бег» (тест Купера) диагностирует аэробную выносливость. Испытуемая должна бежать, стремясь преодолеть как можно большее расстояние за данное время (12 минут). Единица измерения – в метрах.

Таблица 4

Нормативы по тесту Купера для женщин первого периода зрелого возраста:

| *Расстояние (м)* | *Оценка* |
|---|---|
| Более 2200 м | Превосходно |
| 2100–2200 м | Отлично |
| 1900–2000 м | Хорошо |
| 1700–1900 м | Удовлетворительно |
| 1700–1500 м | Плохо |
| менее 1500 м | Очень плохо |

По тесту Купера очень плохие результаты получены у 20% женщин, плохие – у 70%, удовлетворительные – только у 10% женщины.

Результаты диагностики состояния развития физических качеств у женщин первого периода зрелого возраста показала в табл. 5.

Таблица 5

Результаты тестирования физической подготовленности в контрольной и экспериментальной группах

| *Развитие силы мышц брюшного пресса* | | *Уровень гибкости позвоночного столба* | | *Аэробная выносливость* | |
|---|---|---|---|---|---|
| КГ | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ | ЭГ |
| ниже нормы у 60% испытуемых | ниже нормы у 70% испытуемых | ниже нормы у 100% испытуемых | ниже нормы у 100% испытуемых | очень плохие результаты у 10%, плохие – 80% | очень плохие результаты у 20%, плохие – 70% |

В ходе исследования была составлена анкета, чтобы определить мотивацию у женщин заниматься фитнесом. В анкетировании приняли участие женщины экспериментальной группы. Итоги анкетирования учитывались при составлении программы экспериментальной группы (табл. 5).

Таблица 5

Результаты анкетирования экспериментальной группы

| *№* | *Содержание вопроса анкеты* | *Положительный ответ в %* | *Отрицательный ответ в %* |
|---|---|---|---|
| 1. | Вы довольны своим весом в настоящее время? | 0 | 100% |
| 2. | Вы довольны своей фигурой? | 0 | 100% |
| 3. | Вы хотите скорректировать свой вес и фигуру? | 100% | 0 |
| 4. | Какие составляющие программы по коррекции веса по Вашему мнению, наиболее важные?: | | |
| | Ответ: разные виды аэробики | 75% | 25% |
| | Ответ: питание | 47% | 53% |
| | Ответ: занятия на тренажерах | 50% | 50% |
| 5. | Что является целью посещения фитнес-клуба, тренажерного зала, правильного питания? | | |
| | Ответ: коррекция фигуры (иметь красивую фигуру) и снижение веса | 100% | 0 |
| | Ответ: достижение большей уверенности в себе | 40% | 60% |
| 6 | Какие тренировки Вы предпочитаете? | | |
| | Ответ: танцевальная аэробика | 70% | 30% |
| | Ответ: вакуумные тренажеры | 65% | 35% |
| | Ответ: степ-аэробика | 65% | 35% |
| | Ответ: фитбол-аэробика | 65% | 35% |
| | Ответ: классическая оздоровительная аэробика | 50% | 50% |

До проведения опытно-экспериментальной работы были выявлены следующие данные:

– предожирение (избыточная масса тела) у 60% женщин экспериментальной группы (ЭГ) и 50% женщин контрольной группы (КГ);

– ожирение первой степени было выявлено у 40% женщин ЭГ и 50% женщин КГ (индекс Кетле);

– посредственное состояние работоспособности сердца выявлено у 50% женщин ЭГ и 40% женщин КГ;

– удовлетворительное у 50% женщин ЭГ и 60% женщин КГ (индекс Руфье);

– нормотонический тип реакции организма на физическую нагрузку только у 30% женщин с избыточным весом ЭГ и 50% женщин КГ, неблагоприятный тип – у 70% женщин ЭГ и 50% женщин КГ (проба Мартинэ);

– слабое развитие силы мышц брюшного пресса показали ниже нормы у 70% испытуемых ЭГ и 60% КГ;

– очень слабая гибкость позвоночного столба, ниже нормы у всех 100% испытуемых обеих групп;

– слабая аэробная выносливость по результатам тестовых заданий: очень слабые результаты у 20%, слабые – у 70% в ЭГ и очень слабые результаты у 10%, слабые – у 80% в КГ;

– у всех участниц исследования выявлена мотивация на коррекцию своего веса.

На формирующем этапе исследования была разработана и апробирована программа для снижения избыточного веса у занимающихся в ЭГ, которая имеет комплексный характер. Теоретической основой данной программы были работы Н.Н. Венгеровой, Г.Л. Нестеренко и А.В. Воронковой, Л.М. Буковой и др. [4; 5; 6]. Проведенный анализ литературных источников по теме исследования и результаты анкетирования женщин ЭГ повлияли на выбор основных направлений работы, куда были включены следующие: аэробные занятия (классическая аэробика, степ-аэробика, фитбол-аэробика, танцевальная аэробика), занятия на тренажёрах (занятия на силовых тренажёрах и занятия на вакуумных тренажёрах), соблюдение диеты и метаболическая терапия. Тренировки проводились 5 раз в неделю, далее 2 дня отдыха и т.д. В питании учитывалось соблюдение режима питания и соблюдение диеты. На последнем этапе (в течение последнего месяца) для преодоления так называемого «плато» было предложено дополнительно добавить фармакологические препараты, мягко ускоряющие метаболизм. КГ занимались только силовыми упражнениями без соблюдения диеты.

Контрольное тестирование у испытуемых показало положительную динамику применения комплексной программы по снижению избыточного веса (табл. 6). Реализация программы по снижению избыточного веса у женщин ЭГ способствовала улучшение практически по всем показателям, что доказывает ее эффективность.

Таблица 6

Результаты экспериментальной группы на контрольном этапе исследования

| *Показатели* | *Положительная динамика в %* |
|---|---|
| Коррекция избыточного веса | 11% |
| Повышение работоспособности | 34% |
| Способность ССС восстанавливаться после нагрузки | 10% |
| Развитие мышц брюшного пресса | 22% |
| Развитие гибкости позвоночного столба | 31% |
| Развитие аэробной выносливости | 7% |

После проведенного исследования были получены следующие данные:

– предожирение (по индексу Кетле) избыточная масса тела выявлена только у 60% женщин ЭГ, норма массы тела – у 40% женщин ЭГ;

– (по пробе Руфье) удовлетворительное состояние работоспособности сердца выявлено у 60% женщин, хорошее – у 40%;

– (по пробе Мартинэ) нормотонический тип реакции выявлен у 60% женщин, неблагоприятный тип – у 4-х (40%);

– по тесту силы мышц брюшного пресса (поднимание туловища из положения лежа на спине, ноги согнуты) соответствие возрастной норме выявлено у 80% женщин ЭГ, у 50% женщин КГ;

– по тесту гибкости позвоночного столба (наклон туловища вперед в положении сидя) соответствие возрастной норме выявлено у 40% женщин ЭГ, в контрольной группе не выявлено;

– по тесту Купера на аэробную выносливость удовлетворительные результаты получены у 60% женщин ЭГ, у 20% женщин КГ.

В КГ показатели по изучаемым параметрам оказались намного слабее. Таким образом, гипотеза исследования была подтверждена экспериментально и методом математической статистики: снижению избыточного веса у женщин первого периода зрелого возраста будет способствовать комплексная программа, включающая занятия аэробные (классическая аэробика, степ-аэробика, фитбол-аэробика, танцевальная аэробика), занятия на силовых и вакуумных тренажёрах, режим питания и диеты, а также предпочтения и мотивация самих женщин.

В настоящее время интерес к занятиям фитнесом остается высоким. Физическая активность позволяет укрепить и сохранить здоровье на долгие годы, быть уверенным в себе и поддерживать себя в красивой физической форме, а значит – вести полноценный образ жизни, находиться в гармонии с собой и окружающей средой. Активность и спрос в обществе порождает расширение средств оздоровительной физической культуры, создание новых программ фитнеса и технологий.

Библиографический список

1. Абрамова К.Л., Шукшина М.Л. *Фитнес, аэробика, шейпинг.* Москва: ФиС, 2000.
2. Бессен Д.Г., Кушнер Р.М. *Избыточный вес и ожирение. Профилактика, диагностика, лечение.* Москва: БИНОМ, 2004.
3. Войтенко В.П. *Здоровье здоровых*. Киев: Здоровье, 1991.
4. Букова Л.М., Ковальская И.А., Расолько А.В. Фитнес-программа в коррекции состояния здоровья женщин первого зрелого возраста. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2016. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/fitnes-programma-v-korrektsii-sostoyaniyazdorovya-zhenschin-pervogo-zrelogo-vozrasta
5. Венгерова Н.Н. *Педагогические технологии фитнес-индустрии для сохранения здоровья женщин зрелого возраста*: монография. Санкт-Петербург, 2011. Available at: http://textarchive.ru/c-2162436-pall.html
6. Нестеренко Г.Л., Воронков А.В. Оздоровительная аэробика как средство коррекции фигуры женщин первого зрелого возраста. *Современные проблемы науки и образования.* – 2015; № 1. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=19255

References

1. Abramova K.L., Shukshina M.L. *Fitnes, a`erobika, shejping.* Moskva: FiS, 2000.
2. Bessen D.G., Kushner R.M. *Izbytochnyj ves i ozhirenie. Profilaktika, diagnostika, lechenie.* Moskva: BINOM, 2004.
3. Vojtenko V.P. *Zdorov'e zdorovyh*. Kiev: Zdorov'e, 1991.
4. Bukova L.M., Koval'skaya I.A., Rasol'ko A.V. Fitnes-programma v korrekcii sostoyaniya zdorov'ya zhenschin pervogo zrelogo vozrasta. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2016. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/fitnes-programma-v-korrektsii-sostoyaniyazdorovya-zhenschin-pervogo-zrelogo-vozrasta
5. Vengerova N.N. *Pedagogicheskie tehnologii fitnes-industrii dlya sohraneniya zdorov'ya zhenschin zrelogo vozrasta*: monografiya. Sankt-Peterburg, 2011. Available at: http://textarchive.ru/c-2162436-pall.html
6. Nesterenko G.L., Voronkov A.V. Ozdorovitel'naya a`erobika kak sredstvo korrekcii figury zhenschin pervogo zrelogo vozrasta. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* – 2015; № 1. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=19255

*Статья поступила в редакцию 19.11.21*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-228-230

***Dudaev G.S-Kh.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Management, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: ataginec88@mail.ru*

**ANALYSIS OF RUSSIAN AND FOREIGN THEORETICAL APPROACHES TO UNDERSTANDING THE PHENOMENON OF TRUST.** The research analyzes the most significant approaches to the phenomenon of trust existing in the Russian and foreign research literature. Their consideration is carried out in the context of the modern socio-political and cultural situation, it is proved that at present the interest in this phenomenon is dictated by the peculiarities of the modern world and Russian society development stage. In this regard, the interpretation of the definition of "trust" in various spheres of human activity is considered: business, philosophy, various branches of science. The approaches of various research schools representatives to this phenomenon are investigated. A certain conceptual and methodological pluralism is demonstrated, which is fixed in studies of the corresponding category. The researcher attempts to give a universal definition of the concept "trust" with the help of the analysis of various approaches by studying a wide range of research literature.

*Key words:* **trust, students, humanistic educational paradigm, upbringing.**

***Г.С-Х. Дудаев,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: ataginec88@mail.ru*

# АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ПОНИМАНИЮ ФЕНОМЕНА ДОВЕРИЯ

В данной статье анализируются наиболее значимые из существующих в отечественной и зарубежной научно-исследовательской литературе подходов к феномену доверия. Их рассмотрение производится в контексте современной социально-политической и культурной ситуации. Доказывается, что в настоящее время интерес к данному феномену продиктован особенностями этапа развития, на котором находится современное мировое и российское общество. В этой связи рассматривается трактовка дефиниции «доверие» в различных сферах человеческой деятельности: бизнесе, философии, некоторых отраслях современной науки. Исследуются подходы представителей различных научно-исследовательских школ к данному феномену. Демонстрируется определённый понятийный и методологический плюрализм, фиксирующийся в исследованиях, посвящённых соответствующей категории. На основе анализа различных подходов путём изучения широкого круга научно-исследовательской литературы делается попытка дать универсальное определение понятию «доверие».

*Ключевые слова:* **доверие, студенты, гуманистическая образовательная парадигма, воспитание.**

Актуальность выбранной темы заключается в том, что феномен доверия оказывает влияние на все сферы жизни современного человечества. В этой связи становится понятен интерес, проявляемый специалистами, осуществляющими практическую и научно-исследовательскую деятельность в самых различных областях [1 – 13]. Наш научный поиск в целом связан с использованием доверия в процессе взаимоотношений со студентами с целью реализации положений новой гуманистической парадигмы в образовательной практике. Без доверия невозможно построить эффективное взаимодействие, воспитание студентов. В этой связи в образовании данная категория крайне востребована и требует более пристального внимания к себе.

Однако считаем целесообразным прежде всего рассмотреть эту категорию с позиций гуманитарных наук, так как первоначально она в большей степени и была рассмотрена с точек зрения философских, психологических наук.

При этом, однако, на настоящий момент ощущается нехватка работ, посвящённых истории исследования. Кроме того, среди большого числа работ, исследующих те или иные аспекты интересующей нас проблемы [1 – 7; 10; 11; 12], её влияние на общественный прогресс и месту в научной картине мира [8; 13], наблюдается определённый плюрализм в характеристиках понятия «доверие».

Систематизации существующих в науке и практике взглядов на эту проблему, а также восполнению дефицита трудов по истории её изучения посвящена настоящая статья.

Цель данной статьи – выявление и характеристика наиболее значимых теоретических подходов отечественных и зарубежных исследователей к пониманию феномена доверия.

Основные задачи статьи: рассмотреть понятие «доверие»; выделить его сущностные характеристики; определить основные подходы отечественных и зарубежных учёных к определению данного феномена; попытаться дать универсальное определение этого термина.

Степень изученности понятия «доверие» на сегодняшний день позволяет с определённой долей уверенности утверждать, что в обществе оно представляет собой своего рода основу отношений между людьми [13, с. 148]. При этом ведущая функция доверия заключается в обеспечении стабильности и ее продолжительности между членами общества.

При этом представители разных отраслей науки и практики склонны трактовать данную дефиницию различным образом.

Например, в бизнесе доверие трактуется двояко. В первом смысле оно связывается с репутацией и финансовым положением личности, группы лиц или организации. Во втором смысле под этим термином понимается та сумма материальных средств, на которую коммерсант позволяет своему клиенту приобрести товар или услугу, не требуя при этом немедленной оплаты [3, с. 60].

В научных исследованиях внимание интересующей нас категории начало уделяться в Новейшее время. При этом в силу неоднозначности его интерпре-

тации не существует единого определения соответствующего термина. В данной сфере фиксируется определённый плюрализм.

Так, С. Касталдо – английский исследователь, автор работы «Meanings of Trust» (англ. – «Значение доверия»), проанализировав в ней большинство существующих определений термина, указал в качестве его общей черты «разнообразие концептуальных типологий». По С. Касталдо, основной причиной подобного плюрализма является тот факт, что самые разные аспекты и формы доверия зачастую обозначаются одним и тем же немаркированным термином «доверие» (англ. – trust) [4, с. 255].

В целом, проанализировав различные наименования психолого-педагогической литературы, можно говорить о следующих наиболее часто встречающихся трактовках термина «доверие»:

– понимание доверия через действие или поведение, чем подчеркивается роль деятельности субъекта как способа проявления доверия;

– связь доверия с волей, ожиданиями, убеждениями или отношениями между людьми;

– интерпретации доверия, включающие рискованность ситуации принятия тех или иных решений;

– понимание доверия посредством рассмотрения его результатов и последствий.

Понимание доверия через связь с ожиданиями берёт начало в работах одного из ведущих философов современности Ф. Фукуямы. Последний характеризовал доверие как способность предсказывать действия человека, группы или учреждения и надежду на то, что эти действия будут совпадать с ожидаемыми от них. Таким образом, философ понимал доверие как свойство полагаться на других. Таким же образом определил доверие С. Робинсон, понимавший его как ожидание индивидом того, «что будущие действия другого будут выгодными», а также «не нанесут ущерба интересам другого» [12, с. 46].

В связи с темой настоящего исследования определённый интерес вызывает подход, используемый американским психологом А. Зелигманом (род. в 1942 г.). Последний рассматривал категорию «доверие» в двух аспектах:

– как ощущение ответственности, обязанности, необходимости, долга, обозначая данную сторону доверия термином trust;

– как значимую степень достоверности, уверенности в завтрашнем дне, применяя для обозначения данной его разновидности понятие confidence.

В первом случае, по А. Зелингману, доверие является персонифицированным доверием к конкретным людям. Во втором оно ассоциируется с определенными социальными институтами и системами [5, с. 82].

Если говорить о понимании доверия как готовности индивида положиться на партнера, став, таким образом, уязвимым для обмана, то, например, в сфере менеджмента данную категорию часто связывают со следующими понятиями: «зависимость»; «риск»; «выгода».

Оно, таким образом, понимается как следствие оценки менеджером своей зависимости от персонала, возможного риска и потенциальной выгоды от решения о доверии [5; 8; 12].

Автором ещё одной небезынтересной концепции доверия является польский социолог Пётр Штомпка (род. в 1944 г.). В работах последнего доверие понимается как «ставка в отношении будущих... действий других» [13, с. 45]. То есть доверие необходимо индивиду в случае, если у него нет полного контроля над будущими событиями.

Американский социолог А. Селигмен на страницах работы, озаглавленной «Проблема доверия», прослеживает эволюцию данного феномена на протяжении человеческой истории: от древности до наших дней. На основе этого анализа учёный доказывает, что проблема доверия возникает в ответ на следующие черты человеческого общества, проявляющиеся в ходе его исторического развития:

– имущественное неравенство;

– связанное с ним социальное неравенство [11, с. 137].

Сообразно своей концепции происхождения доверия он выдвигает и определение данного феномена. По мнению А. Селингмена, доверие представляет собой нечто такое, что входит в социальные отношения в тех случаях, в которых имеется возможность отклонения от ролей и ролевых ожиданий. Зарождается доверие на границе системы, а именно – в её «зазорах», в которых социальные роли его субъектов оказываются подверженными «рассмотрению и интерпретации» [11, с 138].

По мнению Т.П. Скрипкиной, доверие представляет собой такой феномен, которому присущи сходные закономерности возникновения, характеристики, а равно и закономерности функционирования, не связанные непосредственно с тем, в какой сфере существования индивида и общества данный феномен проявляется [12, с. 140]. Иными словами, по мнению данного автора, доверие представляет собой установку по отношению к самому себе, к другому и в целом к социальному миру. Оно позволяет осмыслить способы связи, взаимодействия и возникающие на их основе отношения как между группами, так и между отдельными индивидами, а также различными культурными общностями.

На основе вышеизложенного можно прийти к выводам о том, что доверие представляет собой убеждённость индивида в том, что другому индивиду или иному объекту внешнего мира присущи конкретные характеристики. В их числе могут фигурировать компетентность, надёжность, честность.

Эти характеристики, по убеждению субъекта доверия, должны отражаться в действиях объекта доверия, предпринимаемых в ситуации осознаваемого доверяющим риска.

Выведенный нами вариант определения дефиниции «доверие», конечно, не претендует на некую универсальность. Однако, на наш взгляд, для такого варианта характерна фокусировка на активном компоненте рассмотренного феномена. Последний получает свою реализацию посредством доверительных действий и/или готовности совершить таковые. Доверие, таким образом, отражает готовность индивида или их группы попасть в определённую зависимость от других в ситуациях, связанных с неопределённостью.

Доверие находится в тесной взаимосвязи со следующими понятиями: «забота», «честность», «ответственность», «порядочность».

При этом доверие представляет собой выражение надежд индивида на то, что лица или группы лиц, от каковых он является зависимым в конкретный момент времени, смогут оправдать его ожидания.

Применительно к высшей школе можно отметить на основе анализа публикаций данной проблематики, что доверие рассматривается учёными-педагогами как важный компонент учебно-воспитательного процесса в вузе [14], как механизм повышения учебной мотивации, как фактор преодоления неуспешности в обучении, личностно-профессиональном развитии студентов [15]. При этом доверие характеризуется как источник и как результат наращивания социального капитала преподавателей и студентов, который можно использовать в качестве ресурса повышения качества высшего образования [16].

Научная новизна статьи определяется выявлением основных научно-исследовательских концепций феномена доверия и попыткой дать этому, последнему, обобщающее определение, учитывающее предшествующие наработки учёных и специалистов-практиков.

Теоретическая значимость настоящей статьи заключается в расширении знаний о феномене доверия, его значении в человеческом обществе и истории изучения.

Практическая значимость состоит в определении основных направлений работы будущих поколений психологов, педагогов, социологов, экономистов и других исследователей в процессе дальнейшего изучения рассмотренного феномена.

Библиографический список


1. Алексеева А.Ю. Основные элементы и структура межличностного доверия. *Социологический журнал*. 2009; № 3: 22 – 40.
2. Ардельянова Я.А. Коррупция, доверие и неравенство в современных обществах. *Вестник Московского университета*. Серия 18: Социология и политология. 2014; № 2: 212 – 219.
3. Вершинин С.Е. Феномен недоверия в контексте постсоветского общества: к постановке проблемы. *Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук*. Екатеринбург, 2001; № 2: 58 – 72.
4. Григоренко Б.Ю. Доверие как предмет социологического анализа. *Знание. Понимание. Умение*. 2013; № 1: 254 – 259.
5. Заболотная Г.М. Феномен доверия и его социальные функции. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Социология. 2003; № 4-5: 79 – 85.
6. Купрейченко А.Б. *Психология доверия и недоверия*. Москва: Институт психологии РАН, 2008.
7. Леонова И.Ю. Доверие: понятие, виды и функции. *Вестник Удмуртского университета*. 2015; Т. 25, Выпуск 2: 34 – 41.
8. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. *Большой психологический словарь*. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2003.
9. Папакостас А. *Становление цивилизованной публичной сферы: Недоверие, доверие и коррупция*. Перевод с английского Д. Жихаревича. Москва: ВЦИОМ, 2016.
10. Рутковский Б.А. *Понятие доверия в марксистской этике*. Диссертация … кандидата философских наук. Киев, 1967.
11. Селигмен А.Б. *Проблема доверия*. Москва: Идея-Пресс, 2002.
12. Скрипкина Т.П. *Доверие как социально-психологическое явление*. Диссертация … доктора психологических наук. Ростов-на-Дону, 1998.
13. Штомпка П. *Доверие – основа общества*. Перевод с польского Н.В. Морозовой. Москва: Логос, 2012.
14. Зимина Н.А. Доверие между преподавателем и студентами как необходимый компонент учебно-воспитательного процесса в вузе. *Концепт*. 2015; № 7. Available at: http://www.e-koncept.ru/2015/15238.htm
15. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Доверие в вузе как фактор преодоления образовательной неуспешности студенчества. *Вестник Института социологии*. 2019; № 4: 126 – 149.
16. Москвина Н.Б., Фишман Б.Е., Машовец С.П. Доверие в образовательном процессе вуза: от ценностей к инструментам. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. 2021; Т. 16, № 1: 31 – 42.

References

1. Alekseeva A.Yu. Osnovnye `elementy i struktura mezhlichnostnogo doveriya. *Sociologicheskij zhurnal*. 2009; № 3: 22 – 40.
2. Ardel'yanova Ya.A. Korrupciya, doverie i neravenstvo v sovremennyh obschestvah. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 18: Sociologiya i politologiya. 2014; № 2: 212 – 219.
3. Vershinin S.E. Fenomen nedoveriya v kontekste postsovetskogo obschestva: k postanovke problemy. *Nauchnyj ezhegodnik Instituta filosofii i prava Ural'skogo otdeleniya Rossijskoj akademii nauk*. Ekaterinburg, 2001; № 2: 58 – 72.
4. Grigorenko B.Yu. Doverie kak predmet sociologicheskogo analiza. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2013; № 1: 254 – 259.
5. Zabolotnaya G.M. Fenomen doveriya i ego social'nye funkcii. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Sociologiya. 2003; № 4-5: 79 – 85.
6. Kuprejchenko A.B. *Psihologiya doveriya i nedoveriya*. Moskva: Institut psihologii RAN, 2008.
7. Leonova I.Yu. Doverie: ponyatie, vidy i funkcii. *Vestnik Udmurtskogo universiteta*. 2015; T. 25, Vypusk 2: 34 – 41.
8. Mescheryakov B.G., Zinchenko V.P. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. Sankt-Peterburg: Prajm-Evroznak, 2003.
9. Papakostas A. *Stanovlenie civilizovannoj publichnoj sfery: Nedoverie, doverie i korrupciya*. Perevod s anglijskogo D. Zhiharevicha. Moskva: VCIOM, 2016.
10. Rutkovskij B.A. *Ponyatie doveriya v marksistskoj `etike*. Dissertaciya … kandidata filosofskih nauk. Kiev, 1967.
11. Seligmen A.B. *Problema doveriya*. Moskva: Ideya-Press, 2002.
12. Skripkina T.P. *Doverie kak social'no-psihologicheskoe yavlenie*. Dissertaciya … doktora psihologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 1998.
13. Shtompka P. *Doverie – osnova obschestva*. Perevod s pol'skogo N.V. Morozovoj. Moskva: Logos, 2012.
14. Zimina N.A. Doverie mezhdu prepodavatelem i studentami kak neobhodimyj komponent uchebno-vospitatel'nogo processa v vuze. *Koncept*. 2015; № 7. Available at: http://www.e-koncept.ru/2015/15238.htm
15. Zborovskij G.E., Ambarova P.A. Doverie v vuze kak faktor preodoleniya obrazovatel'noj neuspeshnosti studenchestva. *Vestnik Instituta sociologii*. 2019; № 4: 126 – 149.
16. Moskvina N.B., Fishman B.E., Mashovec S.P. Doverie v obrazovatel'nom processe vuza: ot cennostej k instrumentam. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; T. 16, № 1: 31 – 42.

*Статья поступила в редакцию 18.10.21*

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-230-232

***Yang Fang,*** *Cand. of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian Language, Shenyang Ligong University (Shenyang, China), E-mail: yangfang2010@yandex.ru*

**RUSSIAN WRITING TEACHING IN PRIMARY STAGE.** Writing, as an effective speech activity, plays a critical role in the process of foreign language teaching. Writing practice will promote skills and proficiency in language application, and check the mastery of grammatical structure and vocabulary knowledge. Among the five basic foreign language skills – listening, speaking, reading, writing and translating – writing is considered to be the most difficult skill to master, but best shows learners' proficiency of a foreign language. With the development of international exchange, foreign language graduates need to meet higher social requirements. Compared to other language skills, Chinese learners' writing skills and abilities are still unsatisfactory. Writing in a foreign language is actually a process of transmitting information through written words, which involves learners' initiative and writing enthusiasm. Only in this way can effectively form the coherent expression of ideas and improve the organization level of writing.

*Key words:* **writing teaching, skills and abilities, methods, Chinese learners, primary stage.**

***Ян Фан****, канд. филол. наук, проф., Шэньянский политехнический университет, г. Шэньян, E-mail: yangfang2010@yandex.ru*

# ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Письменная речь как продуктивный вид речевой деятельности играет важную роль в процессе обучения иностранным языкам. Продуцирование письменных текстов позволяет развивать умения и навыки использования иностранного языка, кроме того, на основе созданных обучающимися текстов проверяется эффективность освоения знаний грамматических структур и лексики. Как известно, среди пяти основных навыков владения иностранным языком (аудирование, говорение, чтение, письмо и перевод) письмо лучше всего определяет степень владения иностранным языком, но обычно считается, что этим речевым навыком очень трудно овладеть. С развитием внешних контактов требования к уровню языковой подготовки выпускников специальности «Иностранный язык» в обществе также становятся все выше. В то же время по сравнению с другими речевыми умениями письменные навыки и умения у студентов остаются неудовлетворительными. Обучение письму на иностранном языке является процессом передачи информации в письменном виде, что требует развития активности и энтузиазма студентов к написанию, только таким образом можно эффективно сформировать навыки связного выражения мыслей и повысить уровень организации письменной речи.

*Ключевые слова:* **обучение письменной речи, навыки и умения, методы, китайские учащиеся, начальный этап.**

***Работа выполнена при поддержке проекта Фонда планирования социальных наук провинции Ляонин «Исследование перевода маньчжурских слов с культурным коннотативным компонентом в туристическом языковом ландшафте в провинции Ляонин» (2021); Программы повышения качества обучения Шэньянского политехнического университета «Язык СМИ и перевод» (2021Y010104) и «Письменный перевод с китайского на русский» (202111), «Устный перевод» (202021)***

Письмо – важный способ развития способностей к мышлению, выражению мыслей и инновациям, а также эффективное средство реализации воспитательных целей образования, имеющих нравственную направленность. Особое внимание должно уделяться обучению письму при освоении иностранного языка. Письмо – это комплексная речевая деятельность, включающая овладение студентами словарным запасом и грамматикой, аналитические способности студентов, навыки логического мышления, владение и использование языковых жанров и различных стилистических навыков.

Цель данной работы – описать основные методические приемы обучения китайских учащихся письменной речи на русском языке, на основе которых формируются умения уместно и целесообразно употреблять языковые средства с учетом темы, цели создания текста и воздействия его содержания на читателя. Актуальность исследования обусловлена необходимостью решения проблем, связанных с преподаванием русского языка как иностранного в условиях отсутствия языковой среды. Новизна заключается в исследовании эффективных методов, обеспечивающих развитие навыков письменной речи на русском языке у китайских учащихся. Анализ представленных в работе методов основан на материале пособий по развитию письменной речи, изданных в Китае.

Письмо является обязательной частью разных видов экзамена как итоговой формы оценки в программах специальностей по русскому языку. Однако в настоящее время навыки создания письменных текстов на изучаемом языке у большинства учащихся не соответствуют должному уровню, их письменные тексты несовершенны в композиции, лексическое наполнение не отличается богатством и разнообразием. В связи с этим необходимо целенаправленно уделять внимание поиску эффективных методов обучения письму, исследовать навыки письменной речи, делать акцент на стилистических приемах и средствах, а также разрабатывать содержание поэтапного обучения письму.

Утверждение, что письменная фиксация – мощнейший инструмент для отработки навыков устной речи и графической системы изучаемого языка, встречается в огромном по объему корпусе теоретических статей по методике обучения, а также в пособиях и методических разработках. Одним из продуктивных видов формирования умений письменной речи является написание сочинения. Сочинение на начальном этапе строится на материале пройденной темы и невелико по объему. Это чаще всего повествование, а затем рассуждения («Мой любимый человек», «Спорт и здоровье»). Можно также писать сочинения по картинам, об экскурсии и т.д. Написанию сочинения предшествует подготовительная работа по выбору языкового материала,

составлению плана, а на начальном этапе – устное проговаривание текста сочинения [1, с. 42].

**1. Разнообразный строй предложений как важное условие хорошего письменного текста**

Цель обучения письменной речи на русском языке состоит в том, чтобы сформировать у учащихся способность выражать свои мысли в письменной форме. Требования к письму сводятся к четырем основным пунктам: соответствие содержания основной мысли; последовательность и ясность изложения; разнообразный строй предложений; богатство и разнообразие лексики и языковых средств.

Для соответствия содержания теме необходимо ее предварительное тщательное изучение, выявление ключевых слов, составление плана с отражением ключевой мысли в каждом пункте плана, что позволит осуществить связь содержания каждого абзаца с ключевой мыслью темы.

Так называемые «связность и четкость выражения» означают, что повествование должно быть многослойным, изложение идей – четким и логичным, должен быть связный переход от одной мысли к другой, существовать связь между высказываниями, смысл предложения должен быть четко выражен. Целесообразно применять сегментированный подход к послойному повествованию, использовать союзы как средства перехода, чтобы структура сочинения была строгой, а смысл – последовательным и целостным.

Кроме того, «разнообразный строй предложений» – ключ к успеху письменной работы. Можно сказать, что однообразное использование простых слов и предложений, приводящее к монотонному и неинтересному содержанию, является табу в письменной речи. Одно и то же содержание при использовании разных структур для выражения, а также выбор разных шаблонов предложений, – все это дает совсем другой эффект. Сравним следующие два абзаца:

*Моя мама врач. Она работает в больнице. Эта больница находится недалеко от нашего дома. На работу мама ездит на автобусе. Мама всегда занята. Она не отдыхает даже в воскресенье.*

*Моя мама врач. Больница, где она работает, находится недалеко от нашего дома. На работу она ездит на автобусе. Она очень занята, часто возвращается домой очень поздно, иногда даже в воскресенье не отдыхает.*

Следовательно, сознательный выбор различных шаблонов предложений, применение всевозможных синтаксических структур и стилистических средств в сочинении играют важную роль в усилении выразительности, точной передаче мыслей, чувств, взглядов автора.

Наконец, разнообразие используемых слов. Повтор определенных слов сделает сочинение бессодержательным. Следует расширить ход мыслей, использовать синонимы и синонимические структуры, чтобы сочинение получилось более насыщенным и красочным. При отсутствии особой стилистической необходимости лучше избегать повтора одного и того же слова в одном предложении или абзаце, по возможности использовать его синонимы. Например, *Он считает…, он полагает…, он думает…, он отмечает.*

**2. Целенаправленная работа над способом выражения мысли, применение изобразительно-выразительных и стилистических средств**

Для продуцирования письменных текстов на русском языке целесообразно обращать внимание на следующие приемы создания письменных текстов и способы использования стилистических средств:

2.1 Способы написания вступительной и заключительной частей сочинения

Вступительная часть сочинения выполняет две важные функции: введение в тему; привлечение внимание читателей использованием интересных фактов и уникальных приемов. Хорошее начало – не только половина успеха сочинения, но и отражение уровня владения навыком письма со стороны автора. Перечислим способы, которые можно использовать для написания вступительной части сочинения:

2.1.1 Риторический вопрос

*Можно ли вернуть те годы, когда я была 18-летней красавицей?*

Данный пример демонстрирует, как с помощью риторического вопроса можно оригинально начать сочинение и далее выстроить четкий ход мыслей, используя свободную манеру изложения.

2.1.2 Пословицы, поговорки и афоризмы

*Делу время, потехе час.*

*Повторение – мать учения.*

Пословицы, поговорки и афоризмы – наиболее ярко отражают традиционную культуру, это квинтэссенция народной мудрости, в них сосредоточен выработанный на протяжении тысячелетий опыт поколений, они воспринимаются как наиболее приемлемая истина. Возглавленный ими нижеследующий текст или авторская точка зрения, безусловно, наиболее легко принимается и признается читателем.

2.1.3 Цитаты

Цитирование известных людей убедительно для доказательства своей точки зрения. Например: *М. Горький сказал: «Любите книгу, она облегчает вам жизнь, дружески поможет разобраться в пестрой и бурной путанице мыслей, чувств, событий, она научит вас уважать человека и самих себя, она окрыляет ум и сердце чувством любви к миру, к человечеству».*

Заключительная часть сочинения также выполняет две важные функции: во-первых, согласование с началом, во-вторых, обобщение всего текста. Кроме того, языковое оформление должно быть лаконичным, наводящим на размышления, чтобы возникало желание перечитать. Связь концовки с предыдущими частями сочинения позволит ощутить единство содержания и мысли автора.

2.2 Использование стилистических средств в письменной речи

Сознательное и правильное использование стилистических фигур и тропов в русской письменной речи значительно украсит сочинение. К рекомендуемым для использования относятся следующие:

2.2.1 Лексический повтор

Лексический повтор, представляющий собой повторение одних и тех же слов или словосочетаний в начале смежных фраз. Например: *Книга – хранилище знаний. Книга – вместилище всего великого опыта человечества. Книга – неистощимый источник высокого эстетического наслаждения, глубоких раздумий.*

2.2.2 Сравнение

Сравнение – образное сопоставление предмета или явления с другим предметом по общему для них признаку. Помимо использования лексических средств, к этой категории также относятся сравнительные обороты и сравнительные придаточные предложения.

Например, *Время летит как стрела (Время летит стрелой).*

2.2.3 Конструкции с отглагольными существительными

Использование конструкций с отглагольными существительными в письменной речи придает сочинению окраску книжности. Например, *питать уважение к старшему (=уважать старшего).*

2.2.4 Причастный и деепричастный оборот

Использование причастных и деепричастных оборотов придает окраску книжности. Например, *Китай, будучи одной из стран с древнейшей цивилизацией, оказал важное влияние на соседние страны.*

2.3 Связность и последовательность изложения, порядок слов в предложении

Сочинение представляет собой своего рода продукт связной речи. Каждое предложение в нем не является изолированным, между ними существует определенная связь как по смыслу, так и по структуре. В письменной речи, как правило, в первую очередь обращается внимание на семантическую связность текста, а между тем порядок слов и изменение структуры предложения также являются способом для написания хорошего сочинения, так как смысловой акцент в конечном счете зависит от порядка слов в предложении.

Наиболее эффективный способ решить проблему порядка слов – это объединение актуального членения, синтаксического членения и анализа семантической структуры. Общее правило, которому следует следовать: известная часть располагается в начале предложения, новая часть в конце, т.е. смысловой акцент делается в конце предложения. В общем, первое предложение всего текста – относительно независимое предложение, которое не зависит от контекста, его типичный порядок слов таков: наречие (время или место) → сказуемое (поведение или состояние) → дополнение → подлежащее (человек или предмет). Например, *Вчера на дачу приехал на отдых директор школы.*

На практике порядок слов более свободный и может быть организован в соответствии с коммуникативными намерениями или субъективными предпочтениями автора. Однако место определения в предложении не произвольное, и необходимо следовать принципу «согласованное определение ставится перед существительным, несогласованное после существительного».

Что касается структуры, то необходимо обращать внимание на связность и последовательность изложения. Работа над ошибками по этому поводу поможет повысить уровень логического мышления. Рассмотрим следующий пример:

***Не только радость, но и обязанность***

*Наверное, очень многие хотят иметь собаку. Но могут далеко не все. И не только потому, что иногда не позволяют условия.* ***Собака*** *– это не только радость, но и забота, обязанность, необходимость чем-то поступиться.*

***Ее*** *надо выводить гулять. Значит, нужно вставать на час раньше, чтобы выйти с ней до школы. Надо вывести и днем – ведь она живое существо. А если в это время захочется пойти в кино, на стадион? Собаку надо обучать… И не день, и не два – годы.*

Утверждение в этом тексте «**Собака** – это не только радость, но и забота, обязанность…» должно подтверждаться правильными фактами. Аргумент должен доказывать «почему»: «это забота, обязанность...». Здесь есть три причины, и причинно-следственная связь между утверждением и аргументом осуществляется за счет использования слова «надо». Кроме того, автор использует личное местоимение «собака – ее» в качестве средства связи между первым и вторым абзацами.

Поскольку автор правильно использовал лингвистические средства для выражения причинно-следственной связи и одновременно применил средства связи между двумя абзацами, то созданный текст отличается последовательностью, логичностью и четкостью [2, с. 61].

**3. Тренировочные упражнения для развития навыков письменной речи**

Развитие навыков письменной речи является процессом, требующим достаточно большого количества времени. Хороший письменный текст – это результат долгих усилий. В обучении письму следует придерживаться опреде-

ленной последовательности, выстраивая работу над письменным текстом по этапам, соблюдая принцип «от простого к сложному».

Первый этап предполагает работу над предложениями и абзацами. Чтобы написать хорошее сочинение, нужно уметь составить полное предложение и соединить предложения в абзацы. Для достижения этой цели можно использовать практическую форму ответов на вопросы.

Можно задавать следующие вопросы по теме «Немного о себе»: Как вас зовут? Сколько вам лет? Сколько человек в вашей семье? Кем работают ваши родители? Где вы учитесь? Какие у вас увлечения?

Второй этап основывается на подражании образцовым письменным текстам. Данный этап предполагает работу с образцовым текстом: его понимание и анализ, а затем непосредственное написание текста по аналогии с опорой на ключевые слова.

Третий этап представляет собой написание сочинения на заданную тему. Тематика может варьироваться от простых тем, таких как «семья», «учеба», до тем, имеющих отношение к социальной жизни. Что касается типа сочинения, то могут применяться повествование, описание, рассуждение. Это позволит студентам быстрее овладеть навыками письма и повысить уровень письменной речи.

В методике обучения письму существует много видов упражнений, так, например, А.А. Леонтьев считает, что речевые упражнения для развития письменной речи в основном включают изложение и сочинение. Изложение предполагает прослушивание или чтение оригинала, его письменный пересказ, работу над структурой текста, выражение собственной оценки поведения героя и общего впечатления от прочитанного [3, с. 149]. При обучении письму должно уделяться внимание не только выражению идей, но и обработке информации. Обучение русской письменной речи не должно ограничиваться написанием сочинения на заданную тему. Разнообразные формы заданий, таких как «написать сочинение на свободную тему», «изложить содержание прочитанного или увиденного», упражнения на связность предложений в тексте, на развитие мышления, являются полезным дополнением к сочинениям на заданную тему.

**4. Предупреждение лексических и грамматических ошибок в обучении письменной речи**

Необходимость оптимизации методик преподавания русского языка для китайских студентов-русистов не вызывает сомнений: «отрицательный» языковой материал встречается нередко (в устной и письменной речи) у носителей языка, у изучающих язык, в материалах для обучения [4]. Межъязыковая и внутриязыковая интерференции должны учитываться для достижения положительного результата и доказательства эффективности применяемой методики.

Для преодоления лексической и грамматической интерференции необходимо проводить сравнение лексических единиц китайского и русского языков и выявлять сходства и различия между ними.

Лексические ошибки заключаются в неправильном словоупотреблении, что приводит к нарушению точности, ясности, логичности мысли. Это связано с недостаточным овладением учащимися семантикой и правилами употребления русских слов. Исследования методистов и преподавателей, работающих с китайскими студентами-русистами, отмечают ряд причин большого количества лексических ошибок, в числе которых недостаточный уровень лексического запаса используемых в речи студентов слов, неумение работать с многозначными словами и фразеологическими единицами.

В письменной речи китайские студенты часто допускают такие ошибки. Например: *Весь день он только **играл**, вовсе не занимался.* В данном предложении автор использует слово «*играть*» в значении «*веселиться*». Еще пример: ***Состояние болезни** становилось все хуже и хуже.* Здесь учащийся неправильно употребил слово «*болезнь*» из-за отрицательного влияния китайского языка, слово в слово перевел предложение на русский язык, игнорируя значение и сочетаемость слова. Поэтому правильный вариант должен быть: *Состояние больного становилось все хуже и хуже.*

Грамматические ошибки подразделяются на морфологические и синтаксические. Морфологические ошибки затрагивают область функционирования грамматических категорий или представляют собой ошибочный выбор форм [5]. Синтаксические ошибки представляют собой нарушение структуры предложений, несоблюдение норм формального синтаксиса, пунктуационные погрешности. Употребление предлогов – одна из особенно трудных грамматических тем, требующая постоянного внимания и повторения на всех типах занятий языком. В китайской аудитории можно чаще всего встретить слабую дифференциацию предлогов по значению (в самом широком смысле), как следствие – смешение в рамках одной синтаксической конструкции разных предлогов либо игнорирование предлогов при построении даже простых фраз. Например: *Сергей учится **во** втором **курсе** Московского университета.* В этом предложении нужно употреблять слово *на* вместо ***в***. Еще пример: *Каждый год большинство выпускников **из** этих средних школ поступает **в** университеты **в** стране.* Здесь предлоги *из* и ***в*** являются лишними.

Таким образом, если обращать внимание на применение различных техник в обучении письму, проводить исследование методов обучения письменной речи, использовать стилистические средства и руководить практикой овладения навыками письма на основе уже выработанных теоретических положений, то нетрудно достичь больших успехов при малых усилиях.

Библиографический список


1. Михайлова И.В. Обучение письму и письменной речи студентов-иностранцев на начальном этапе. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук.* 2016; (11-2): 41 – 43.
2. Цзи Ю. *Пособие по развитию письменной речи на русском языке.* Шанхай: Иностранные языки и просвещение, 2006.
3. Дэн Ц. *Новый курс. Русская письменная речь*. Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2016.
4. Щерба Л.В. *Языковая система и речевая деятельность*. Ленинград: Наука, 1974.
5. Леонтьев А.А. *Методика.* Москва: Русский язык, 1988.


References


1. Mihajlova I.V. Obuchenie pis'mu i pis'mennoj rechi studentov-inostrancev na nachal'nom `etape. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2016; (11-2): 41 – 43.
2. Czi Yu. *Posobie po razvitiyu pis'mennoj rechi na russkom yazyke.* Shanhaj: Inostrannye yazyki i prosveschenie, 2006.
3. D`en C. *Novyj kurs. Russkaya pis'mennaya rech'*. Pekin: Izdatel'stvo prepodavaniya i issledovaniya inostrannyh yazykov, 2016.
4. Scherba L.V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'*. Leningrad: Nauka, 1974.
5. Leont'ev A.A. *Metodika*. Moskva: Russkij yazyk, 1988.


*Статья поступила в редакцию 17.11.21*

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-232-236

***Baykalova L.V**., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: lwb23@mail.ru*
***Serebryakova L.G**., senior lecturer, Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Barnaul, Russia), E-mail: l-serebro@yandex.ru*
***Shebalina L.G**., senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: scheblina-l@mail.ru*

**LEGAL REGULATION OF DISTANCE LEARNING: STAGES, PROBLEMS, PROSPECTS.** Since the legal regulation of distance learning lags behind the demands of social life, does not have sufficient scientific, pedagogical and socio-educational justification, is not adequate to the requirements of training highly qualified higher school personnel, without which sustainable development of Russia is impossible. The article presents the material of a deep and holistic study of distance learning technologies, taking into account the strategic goals of the development of Russian society and the person in it. The authors carried out a scientific, pedagogical and socio-educational analysis of the regulatory framework of modern distance education technologies and identified the main directions of their implementation, taking into account the current challenges of the development of Russian higher education. Taking into account the increased interest in the DO in connection with the total transition to distance learning in 2020 and the prospects for its further implementation, the identification of legal gaps, we believe it is interesting to analyze the subsequent development of legislation on DOT, as well as the challenges that the DO carries.

*Key words:* **regulatory and legal framework of modern distance education technologies, regulation of distance learning in order to train highly qualified personnel of higher education.**

***Л.В. Байкалова,** канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: lwb23@mail.ru*
***Л.Г. Серебрякова,** доц., Алтайский государственный технический университет И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: l-serebro@yandex.ru*
***Л.Г. Шебалина**, доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: scheblina-l@mail.ru*

# ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ЭТАПЫ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Правовое регулирование дистанционного обучения отстает от запросов социальной жизни, не имеет достаточного научно-педагогического и социально-образовательного обоснования, неадекватно требованиям подготовки высококвалифицированных кадров высшей школы, без которых невозможно устойчивое развитие России. В статье представлен материал глубокого и целостного изучения технологий дистанционного обучения с учетом стратегических целей развития российского общества и человека в нем. Авторами осуществлен научно-педагогический и социально-образовательный анализ нормативно-правовой базы современных дистанционно-образовательных технологий и выявлены основные направления их внедрения с учетом актуальных задач развития российской высшей школы.

*Ключевые слова:* **нормативно-правовая база современных дистанционно-образовательных технологий, регулирование дистанционного обучения в целях подготовки высококвалифицированных кадров высшей школы.**

С середины ноября 2020 по 6 февраля 2021 г. года студенты вузов Минобрнауки, расположенных в Москве и Санкт-Петербурге, были переведены исключительно на дистанционное обучение [1]. Данное обстоятельство породило волну недовольства со стороны студентов, которые потребовали снижения платы за обучение, полагая, что такой формат не соответствует условиям заключенных контрактов, а именно у студентов отсутствует возможность пользоваться инфраструктурой вуза, проводить полноценные практические и лабораторные занятия, общаться с преподавателями. По данным СМИ, петицию инициативной группы МГУ подписали свыше 23 тысяч человек Студенческого союза – свыше 30 тысяч [2]. Подобные иски подавали и студенты зарубежных вузов [3].

И если руководители вузов заявляли о полном сохранении качества образования, то, как нам кажется, это не всегда соответствует действительности, о чем могут свидетельствовать следующие интересные факты. По данным журнала Forbes, осенью 2020 года на интерактивном экзамене в одном из американских университетов сотни студентов прислали свои ответы быстрее, чем могли бы физически прочитать все задания. Выяснилось, что за 15 долларов можно получить доступ к базе готовых ответов, написанных армией фрилансеров. Среди студентов это называется «чеггить», то есть использовать базу данных Сервиса CheggStudy, которая содержит почти 50 млн экзаменационных заданий. Благодаря вынужденному массовому переходу на дистанционное обучение акции компании подорожали за год почти на 300%. Более 70 000 высококлассных специалистов подробно отвечают на вопросы подписчиков. Причем ответ может быть отправлен круглосуточно уже через несколько минут [4].

Сайт поиска работы hh.ru в Барнауле в декабре 2020 года предлагал работу по написанию студенческих работ с зарплатой от 40 тысяч рублей, остепененных преподавателей готовы были брать без испытания. Все это свидетельствует о наличии определенных проблем в правовом регулировании процесса использования дистанционных образовательных технологий, что вызвало неподдельный интерес к данной проблематике не только у нас, но и у действующих депутатов, которые решили заработать политические дивиденды. Так, уже 27.10.2020 поступило предложение откорректировать Закон об образовании в части пересмотра стоимости обучения в сторону уменьшения, если образовательные организации реализуют программы исключительно онлайн, предоставив это право Минобрнауки России [5].

30.11.2020 другая группа депутатов также выдвинула популистское предложение, обязывающее образовательную организацию уменьшить оплату услуг в случае осуществления образовательной деятельности исключительно онлайн при условии, что дистанционное обучение длится более двух рабочих недель подряд. Порядок снижения стоимости платных образовательных услуг в указанном случае должен будет устанавливаться локальным нормативным актом самих образовательных организаций, взявших тем самым всю ответственность на себя [6].

Еще одно предложение об изменении статьи 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» был внесен 15.05.2020 членами Совета Федерации И.М.-С. Умахановым, Л.С. Гумеровой, Д.Ю. Василенко, Г.Б. Карасиным [7]. Данный законопроект вызвал волну протеста со стороны родителей учеников общеобразовательных школ, поэтому Советом Государственной Думы в феврале 2021 года было принято решение о переносе рассмотрения на более поздний срок.

В связи с изложенным возникла проблема всесторонней, не только социально-правовой, но и научно-педагогической оценки возможного тотального внедрения дистанционно-образовательных технологий в образовательных учреждениях разных уровней подготовки обучающихся.

Цель исследования – осуществить социально-правовой и научно-педагогический анализ такой образовательной инновации, как дистанционное обучение, определить меру применения данной образовательной технологии в высшей школе.

Представленные в статье материалы позволяют расширить понимание, содержание объекта и задач нормативно-правовой базы, регулирующей дистанционное обучение в высшей школе, и могут служить основой для определения основных направлений их внедрения в образовательные учреждения с целью эффективной подготовки высококвалифицированных кадров.

Правовую основу регулирования вопроса создания и развития системы ДОТ в России заложила Концепция 1995 года [8]. Conception (от лат.) – «система понимания», в информационных источниках встречаются различные определения термина «концепция». Считается, что правовая концепция определяет стратегию действий. На основании сказанного в управленческой и правовой сферах будем рассматривать «концепцию» в качестве стратегического документа с учетом смысла концепции как системы путей решения задач.

Однако отметим, что существует правовая неопределенность в оценке статуса концепции: норм права она не содержит, но определяет основные направления правовой политики в соответствующей сфере. Среди исследователей существуют различные точки зрения – от признания концепций источником права [9] до полного отрицания такого подхода [10].

По мнению М.А. Мушинского, концепция есть документ стратегического планирования, источник права политико-идеологического характера, в котором закреплены актуальные взгляды, принципы, приоритеты и т.п. [11].

Действующее российское законодательство понятия стратегического документа «концепция» не даёт. Федеральный закон № 115-ФЗ определяет концепцию через понятия «стратегические цели», «приоритеты» политики государства, механизм реализации указанных целей [12]. Принятая концепция является основой для разработки комплекса целевых ориентиров развития – программы развития. В соответствии с концепцией и программой развития формируется законодательство.

Федеральный закон № 172-ФЗ не добавил ясности в понятие документов стратегического планирования, их видов и соотношения [13]. Данный закон уточнил, что цели, задачи и приоритеты развития отраслей экономики и сфер государственного управления фиксируются в соответствующих концепциях, детализируются в дальнейшем в отраслевых стратегических документах. На основе последних и происходит определение необходимых мероприятий и ресурсов государственных программ. Учитывая вышеизложенное и рассматривая «концепцию» развития образования в Российской Федерации как стратегический документ, мы будем анализировать цели и приоритеты государства в сфере дистанционного образования, направления и средства достижения этих целей.

Напомним, что время создания Концепции 1995 года характеризовалось глубоким социально-экономическим кризисом, что заставляло людей получать образование в новых сферах с целью дальнейшего трудоустройства, существенным отличием условий жизни в центре и на периферии, низким уровнем жизни населения, наличием большого количества русскоязычных лиц, оказавшихся после распада СССР за рубежом России. Особая актуальность создания единой системы дистанционного образования в России (далее – ЕСДО) определялась следующими факторами: необходимость учета потребностей каждого, развитие доступности образования при сохранении качества, международная интеграция образования при росте конкуренции. Создатели Концепции 1995 исходили из того, что в России уже есть достаточный кадровый потенциал и финансовые возможности для реализации запланированного, что не соответствовало действительности и, видимо, предопределило дальнейшее развитии ЕСДО.

В Концепции 1995 года ключевым моментом, как нам видится, было создание именно Единой системы на уровне государства (национальной системы), что и предопределило её содержание. Давая характеристику дистанционному образованию (далее – ДО) Концепция 1995 года выделяла следующие признаки как отличительные: наличие специализированной информационно-образовательной среды, обучение на любом расстоянии от образовательных учреждений. Документ указывает в качестве положительных такие особенности ДО, как гибкость (обучаемым в основном не требуется посещение аудиторных занятий; отсутствует образовательный ценз для поступления; время обучения не регламентировано – учись, пока не получишь зачет), модульность (данный принцип позволяет учитывать индивидуальные или групповые (внутрифирменные) потребности), экономическая эффективность (снижение себестоимости подготовки специалиста достигается путем унификации содержания и увеличения количества обучающихся), изменение роли преподавателя (координатор-консультант с асинхронным взаимодействием), особый контроль качества (через единую систему государственного тестирования), особые технологии и средства ДО (содержание материалов основывается на стандартах образования и банках данных, информация обучающимся предоставляется в виде учебно-методических комплексов «кейсов», электронных ресурсов, аудио-, видео-, телепередач). Несомненным шагом вперед было указание разработчиками Концепции 1995 года вектора развития образования в сторону электронного с использованием передовых техно-

логий, что привело в последующем к массовому внедрению тестирования как средства контроля качества образования, модульную систему построения учебных курсов, активному использованию технологии кейс-стади.

Высшая цель создания ДО Концепции 1995 года виделась авторами в предоставлении равных возможностей в получении образования (как базового, так и дополнительного) всем желающим (как в России, так и за ее рубежами), а также в улучшении качества образования за счет использования потенциала ведущих образовательных учреждений всех уровней образования.

Следующим шагом в развитии ДО было принятие решения о создании центра информационно-аналитического обеспечения системы дистанционного образования (далее – ЦИАН) [14]. Предполагалось, что ЦИАН станет ядром ЕСДО и будет обеспечивать высшую школу требуемой информацией и аналитикой; позволит объединиться с аналогичной мировой системой и т.п. Из содержания документа четко просматривается идея централизованной разработки программ, курсов, иных ресурсов для ДО. Материальную основу ЦИАН предполагалось сформировать за счет предоставленного государством имущества и бюджетных ассигнований с последующим внедрением и тиражированием информационных ресурсов ДО, оказания сопутствующих услуг (издание литературы, выпуск программ, оказание редакционно-издательских и полиграфических услуг) по регулируемым (государственные тарифы) и нерегулируемым (договорные цены в рамках осуществления предпринимательской деятельности) ценам, т.е. через создание эффективного механизма реинвестирования вложенных бюджетных средств и имущества.

В 1997–1999 годах начинается активное внедрение ДОТ в профессиональных заведениях. Как показывает практика, основной вопрос был связан с неопределенностью формы обучения при использовании ДОТ: если преподавание происходит исключительно дистанционно – это заочная форма? А если частично – очно-заочная? По данному вопросу профильное министерство в инструктивных письмах обратило внимание на необходимость соблюдать порядок зачисления и реализации соответствующих форм и не путать понятия «форма» и «технология» обучения.

Развивая правовую базу применения ДОТ в учебном процессе, в 2000 году запустили новый эксперимент в области ДО, базирующийся на достижениях эксперимента 1997–1999 годов. В его рамках предполагалось создать организационно-методическую структуру с использованием различных видов связи на основе современных информационных технологий [15]. Также был разработан регламент деятельности учреждений образования при применении технологии ДО.

Из рис. 1 видно, что отсутствует ясность в определении функций филиалов в образовательном процессе, а также в кадровом составе ППС (как соотносятся ППСДО с ППС экстерриториальных кафедр).

Дальнейшее развитие правовой базы по регулированию ДО связано с принятием Методики применения ДОТ [16]. Не давая определения ДО, в ней были выделены основополагающие признаки ДО:

– дистанция в местоположении обучающегося и преподавателя;
– асинхронность/синхронность взаимодействия.

Образовательные учреждения получили право использовать дистанционные технологии в учебном процессе, допускалась возможность ограничения этого права для отдельных программ. Были определены количественные показатели понятия «полный объем дистанционного обучения» от объема часов учебного плана – не менее семидесяти процентов, для дисциплин естественнонаучных, математических, социально-экономических и общегуманитарных – не менее восьмидесяти процентов. Затрагивался вопрос обеспечения обучающихся аппа-




Рис. 1. Компетенции организационных структур в дистанционном образовании

ратно-программными средствами в случае их отсутствия: министерство предполагало, что могут возникнуть сложности, однако четких решений и практических рекомендаций не предложило, ограничившись лишь общими фразами об индивидуальном подходе к обучению. Был поставлен вопрос о необходимости идентификации личности при проведении контрольно-аттестационных мероприятий в электронной среде, однако данные социально-педагогические действия не были регламентированы.

При желании подтвердить готовность использовать ДОТ в полном объеме образовательному учреждению предоставлялось право обратиться в министерство с заявлением о проведении проверки, определялись примерные требования к учебно-методическому, информационному, кадровому обеспечению и специальным формам проверки знаний [17]. Однако отсутствие такого подтверждения ни на что не влияло, что фактически позволяло учреждениям использовать дистанционные технологии без надлежащего контроля за качеством такого образования.

Образовательные учреждения наделялись правом проведения аудиторных занятий в полном объеме с использованием дистанционных технологий при условии обеспечения всех обучающихся соответствующим рабочим местом, т.е. предоставления доступ к средствам дистанционного обучения и информационным ресурсам. В качестве необходимых условий назывались следующие: наличие УМК (учебно-методического комплекса) по дисциплине в электронной форме, информационной системы документооборота, подготовленных преподавателей, электронных форм проверки знаний. Как нам кажется, этот набор средств обучения характеризует самостоятельную работу обучающегося, но никак не отменяет необходимости проведения аудиторных занятий, которые предусматриваются в любой форме обучения, включая и заочную.

Предлагалось под роспись знакомить всех поступающих с таким условием реализации программы, как использование ДО в полном объеме. Данное положение считаем совершенно обоснованным, что подтвердилось практикой применения различных форм ДО в образовательных учреждениях в 2020 году, появлением проблем, прежде всего, связанных с понижением качества образования обучающихся.

Приказом Минобразования РФ от 17 марта 2003 г. № 1011 было установлено требование указывать в приложении к диплому освоение программы посредством ДОТ [18]. Данным требованием министерство поставило под сомнение признание ДО как просто технологии, так как в дипломе иные используемые технологии не указываются. Приказ определил, что освоение образовательных программ обучающимися может происходить по месту их жительства или временного пребывания через сеть ОСП образовательного учреждения – филиалов и представительств. Для заочной формы обучения было установлено право образовательного учреждения на основе материальной базы представительства проводить консультации, контрольно-аттестационные мероприятия.

Понятие представительства юридического лица легально закреплено в статье 55 ГК РФ. Закон наделил правом осуществлять деятельность юридического лица полностью или частично только филиалы, а представительства – правом представлять и защищать интересы юридического лица. Таким образом, Минобразования РФ легализовало сложившуюся практику по осуществлению образовательной деятельности представительствами для заочной формы обучения, «поправив» норму федерального закона указанием на то, что данная деятельность осуществляется работниками, зачисленными в штат, а орган управления образованием субъекта Российской Федерации и орган местного самоуправления, на территории которых находится представительство, это согласовывает. Данное пренебрежение к Закону привело к появлению в периферийных регионах страны большого количества представительств различных столичных вузов, дающих возможность практически любому желающему за плату получить диплом об образовании, невзирая на качество такого образования. Полагаем, что такое непродуманное решение дискредитировало на определенное время саму идею ДО, так как породило волну мошенничества по сбору денег с обучающихся без реального осуществления образовательной деятельности.

Следующим шагом в развитии нормативно-правовой базы по вопросу регулирования ДО можно считать отмену ранее действующей методики и утверждение нового Порядка использования ДОТ [19]. Принятый Порядок отошел от мелочной регламентации использования ДОТ, зафиксировав право обучающегося обучаться непосредственно по месту жительства или его временного пребывания (нахождения) при всех формах получения образования, видов учебных занятий и практик (кроме производственной). Образовательные учреждения получило разнообразные полномочия по реализации образовательных программ с использованием ДОТ.

Утвержденный Порядок, по нашему мнению, ознаменовал окончание первого этапа правового регулирования ДОТ, который характеризуется следующими признаками:

– государство предприняло попытку внедрения открытого образования, в том числе с использованием ДОТ, для обеспечения доступности образования, повышения его качества путем формирования соответствующей правовой базы, которая претерпела кардинальные изменения от зарегулированности на начальном этапе (централизация, унификация как основные принципы построения системы ДО, что соответствует технократическому принципу управления) до полного отказа от этого к окончанию этапа;

– законодательно были закреплены признаки ДО как *технологии* с применением информационных и телекоммуникационных средств при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника;

– была установлена обязанность организаций образования при использовании ДОТ иметь кадры с соответствующим уровнем подготовки, переподготовки, повышения квалификации (кадровый вопрос);

– была выявлена (но не уточнялись детали, как, за чей счет, где и т.п.) необходимость оборудования рабочего места обучающегося и педагогического работника;

– была определена необходимость наличия специальной учебно-методической базы (без решения вопроса об экспертизе этих ресурсов и т.п.);

– был постановлен (без уточнений) вопрос о необходимости информирования обучающегося о применении ДОТ;

– полностью был проигнорирован вопрос о соблюдении прав интеллектуальной собственности разработчиков УМК, оплате соответствующих услуг, учета рабочего времени в режиме ДО как для обучающихся, так и для педагогических работников разного уровня (преподаватель, консультант и т.п.);

– смешиванием понятий «ДО» и «образовательная среда».

Учитывая возросший интерес к ДО в связи с тотальным переходом на дистанционный режим обучения в 2020 году и перспективами его дальнейшего внедрения, выявлением правовых пробелов, полагаем интересным проведение анализа последующего развития законодательства по ДОТ, а также вызовы, которые несёт ДО.

Библиографический список


1. *О мерах по снижению рисков распространения новой коронавирусной инфекции в образовательных организациях высшего образования*: приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 11 ноября 2020 г. № 1402. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74790194/
2. Васильева А. Дистант пришел навсегда. *Коммерсантъ.* 2020; № 3: 34–37 Available at: https://www.kommersant.ru/doc/4626705
3. Lantry L. ABC News Exclusive: Harvard Law student sues university over tuition prices as classes remain online. *ABC News*, 2020. Available at: https://abcnews.go.com/US/abc-news-exclusive-harvard-law-student-sues-university/story?id=71345292
4. Адамс С. Поймай, если сможешь: как списывающие студенты помогают заработать компании стоимостью $13 млрд. *Forbes*. 2020; № 12: 67 – 70 Available at: https://www.forbes.ru/tehnologii/419819-poymay-esli-smozhesh-kak-spisyvayushchie-studenty-pomogayut-zarabotat-kompanii?fbclid=IwAR1Bz4FG2ii7RPa2kEWrzVLjNcjWVwZ9oA2zY0TQPpaMvj38rD_nE7fteGA
5. *О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» в части регулирования стоимости платных образовательных услуг:* законопроект № 1044819-7. Available at: https://sozd.duma.gov.ru/bill/1044819-7
6. *О внесении изменения в статью 54 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (в части регулирования стоимости платных образовательных услуг):* законопроект № 1065006-7. Available at: https://sozd.duma.gov.ru/bill/1065006-7
7. *О внесении изменения в статью 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в части определения полномочий по установлению порядка применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ:* законопроект № 957354-7. Available at: https://sozd.duma.gov.ru/bill/957354-7
8. *О состоянии и перспективах создания единой системы дистанционного образования в России*: постановление Госкомвуза РФ от 31 мая 1995 г., № 6. Available at: https://www.allpravo.ru/library/doc2220p0/instrum2221/item2224.html
9. Стрельников К.А. *Правовые аспекты обеспечения экономической безопасности современного российского государства.* Автореферат диссертации … кандидата юридических наук. Нижний Новгород, 2004.
10. Мушинский М.А. Стратегии, концепции, доктрины в правовой системе Российской Федерации: проблемы статуса, юридической техники и соотношения друг с другом. *Юридическая техника.* 2015; № 9: 488 – 499.
11. Мушинский М.А. Стратегии, концепции, доктрины в правовой системе Российской Федерации: проблемы статуса, юридической техники и соотношения друг с другом. *Юридическая техника.* 2015; № 9: 499 – 510.
12. *О государственном прогнозировании и программах социально-экономического развития Российской Федерации*: Федеральный закон от 20.07 1995 г. № 115-ФЗ. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/8100
13. О стратегическом планировании в Российской Федерации: Федеральный закон от 28 июня 2014 г. № 172-ФЗ. *Российская газета.* 2014; № 172: 23 – 30. Available at: https://rg.ru/2014/07/03/strategia-dok.html

14. О создании центра информационно-аналитического обеспечения системы дистанционного образования: приказ Госкомвуза РФ от 17 июня 1996 г. № 1062. *Бюллетень государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию.* 1996; № 8.
15. *Об эксперименте в области дистанционного образования*: приказ Минобразования РФ от 27 июня 2000 г. № 1924. Available at: https://base.garant.ru/1586912/
16. *Об утверждении Методики применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации*: приказ Минобразования РФ от 18 декабря 2002 г. № 4452. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=12166
17. Об утверждении перечня документов, представляемых на лицензионную экспертизу образовательными учреждениями среднего, высшего, дополнительного профессионального образования и их филиалами, использующими дистанционные образовательные технологии для реализации образовательных программ частично или в полном объеме: приказ Минобразования РФ от 26 августа 2003 г. №. *Бюллетень Минобразования России*. 2003; № 10.
18. *О внесении изменений в Инструкцию о порядке выдачи документов государственного образца о высшем профессиональном образовании, изготовлении, заполнении и хранении соответствующих бланков документов, утвержденную Приказом Минобразования России от 13.01.1999 № 46*: приказ Минобразования РФ от 17.03.2003 № 1011. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_42018/
19. Об использовании дистанционных образовательных технологий: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 мая 2005 г. № 137. *Российская газета*. 2005; 16 августа. Available at: https://rg.ru/2005/08/16/obrazovanie-doc-dok.html

References

1. *O merah po snizheniyu riskov rasprostraneniya novoj koronavirusnoj infekcii v obrazovatel'nyh organizaciyah vysshego obrazovaniya*: prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF ot 11 noyabrya 2020 g. № 1402. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74790194/
2. Vasil'eva A. Distant prishel navsegda. *Kommersant*`. 2020; № 3: 34-37 Available at: https://www.kommersant.ru/doc/4626705
3. Lantry L. ABC News Exclusive: Harvard Law student sues university over tuition prices as classes remain online. *ABC News*, 2020. Available at: https://abcnews.go.com/US/abc-news-exclusive-harvard-law-student-sues-university/story?id=71345292
4. Adams S. Pojmaj, esli smozhesh': kak spisyvayuschie studenty pomogayut zarabotat' kompanii stoimost'yu $13 mlrd. *Forbes*. 2020; № 12: 67 – 70 Available at: https://www.forbes.ru/tehnologii/419819-poymay-esli-smozhesh-kak-spisyvayushchie-studenty-pomogayut-zarabotat-kompanii?fbclid=IwAR1Bz4FG2ii7RPa2kEWrzVLjNcjWVwZ9oA2zY0TQPpaMvj38rD_nE7fteGA
5. *O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» v chasti regulirovaniya stoimosti platnyh obrazovatel'nyh uslug:* zakonoproekt № 1044819-7. Available at: https://sozd.duma.gov.ru/bill/1044819-7
6. *O vnesenii izmeneniya v stat'yu 54 Federal'nogo zakona «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (v chasti regulirovaniya stoimosti platnyh obrazovatel'nyh uslug):* zakonoproekt № 1065006-7. Available at: https://sozd.duma.gov.ru/bill/1065006-7
7. *O vnesenii izmeneniya v stat'yu 16 Federal'nogo zakona «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» v chasti opredeleniya polnomochij po ustanovleniyu poryadka primeneniya `elektronnogo obucheniya, distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij pri realizacii obrazovatel'nyh programm:* zakonoproekt № 957354-7. Available at: https://sozd.duma.gov.ru/bill/957354-7
8. *O sostoyanii i perspektivah sozdaniya edinoj sistemy distancionnogo obrazovaniya v Rossii*: postanovlenie Goskomvuza RF ot 31 maya 1995 g., № 6. Available at: https://www.allpravo.ru/library/doc2220p0/instrum2221/item2224.html
9. Strel'nikov K.A. *Pravovye aspekty obespecheniya `ekonomicheskoj bezopasnosti sovremennogo rossijskogo gosudarstva.* Avtoreferat dissertacii … kandidata yuridicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2004.
10. Mushinskij M.A. Strategii, koncepcii, doktriny v pravovoj sisteme Rossijskoj Federacii: problemy statusa, yuridicheskoj tehniki i sootnosheniya drug s drugom. *Yuridicheskaya tehnika.* 2015; № 9: 488 – 499.
11. Mushinskij M.A. Strategii, koncepcii, doktriny v pravovoj sisteme Rossijskoj Federacii: problemy statusa, yuridicheskoj tehniki i sootnosheniya drug s drugom. *Yuridicheskaya tehnika.* 2015; № 9: 499 – 510.
12. *O gosudarstvennom prognozirovanii i programmah social'no-`ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii*: Federal'nyj zakon ot 20.07 1995 g. № 115-FZ. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/8100
13. O strategicheskom planirovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 28 iyunya 2014 g. № 172-FZ. *Rossijskaya gazeta.* 2014; № 172: 23 – 30. Available at: https://rg.ru/2014/07/03/strategia-dok.html
14. O sozdanii centra informacionno-analiticheskogo obespecheniya sistemy distancionnogo obrazovaniya: prikaz Goskomvuza RF ot 17 iyunya 1996 g. № 1062. *Byulleten' gosudarstvennogo komiteta Rossijskoj Federacii po vysshemu obrazovaniyu.* 1996; № 8.
15. *Ob `eksperimente v oblasti distancionnogo obrazovaniya*: prikaz Minobrazovaniya RF ot 27 iyunya 2000 g. № 1924. Available at: https://base.garant.ru/1586912/
16. *Ob utverzhdenii Metodiki primeneniya distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij (distancionnogo obucheniya) v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah vysshego, srednego i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya Rossijskoj Federacii*: prikaz Minobrazovaniya RF ot 18 dekabrya 2002 g. № 4452. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=12166
17. Ob utverzhdenii perechnya dokumentov, predstavlyaemyh na licenzionnuyu `ekspertizu obrazovatel'nymi uchrezhdeniyami srednego, vysshego, dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya i ih filialami, ispol'zuyuschimi distancionnye obrazovatel'nye tehnologii dlya realizacii obrazovatel'nyh programm chastichno ili v polnom ob`eme: prikaz Minobrazovaniya RF ot 26 avgusta 2003 g. №. *Byulleten' Minobrazovaniya Rossii.* 2003; № 10.
18. *O vnesenii izmenenij v Instrukciyu o poryadke vydachi dokumentov gosudarstvennogo obrazca o vysshem professional'nom obrazovanii, izgotovlenii, zapolnenii i hranenii sootvetstvuyuschih blankov dokumentov, utverzhdennuyu Prikazom Minobrazovaniya Rossii ot 13.01.1999 № 46*: prikaz Minobrazovaniya RF ot 17.03.2003 № 1011. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_42018/
19. Ob ispol'zovanii distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 6 maya 2005 g. № 137. *Rossijskaya gazeta*. 2005; 16 avgusta. Available at: https://rg.ru/2005/08/16/obrazovanie-doc-dok.html

*Статья поступила в редакцию 12.11.21*

УДК 373 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-236-240

***Lazarenko I.R.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Rector of Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: rector@altspu.ru*
***Kolesova S.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of General and Social Pedagogy, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: svetlana.kolesova@mail.ru*
***Kulikova L.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General and Social Pedagogy, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: lima17.82@mail.ru*
***Loginov A.N.,** teaching assistant, Department of General and Social Pedagogy, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: loginov.ru@inbox.ru*

**METHODOLOGICAL SUPPORT OF INNOVATIVE ACTIVITIES IN SECONDARY GENERAL EDUCATION.** The article deals with an issue of studying and enhancing educational innovations in secondary general education. Specific emphasis is placed on investigating approaches to the study of innovation processes and innovative activities in education, on criteria to classify innovations in education. The article dwells on characterizing educational innovations in the paradigms of various approaches – 'systemic', 'designing' and 'process' approaches, which are best in specifying conditions for implementing innovations in secondary general education. The article writers provide foundation to the choice of methodological approaches to enhancing innovations both in the educational establishment and in general secondary education. The authors present classification of educational innovations by the nature of the activities performed by the participants in innovation process in solving pedagogical and managerial problems. They also outline some prospects for researching the problem of theoretical and methodological support of innovative activities in the system of secondary general education.

*Key words:* **educational innovation, innovation process, innovation activity, theoretical approaches, the system of secondary general education, innovation classifications, innovation criteria.**

***The article was prepared based on the results of the fundamental studies "Analysis of innovative processes in the development of the general education system: scholarly and methodological support", state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00037-21-01 of 14.07.2021.***

***И.Р. Лазаренко,*** *д-р пед. наук, проф., ректор Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: rector@altspu.ru*
***С.В. Колесова****, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: svetlana.kolesova@mail.ru*
***Л.Г. Куликова,*** *канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: lima17.82@mail.ru*
***А.Н. Логинов,*** *асс., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: loginov.ru@inbox.ru*

# МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматриваются проблемы изучения и развития образовательных инноваций в области среднего общего образования. Особое внимание уделено анализу подходов к исследованию инновационных процессов и деятельности, отбору критериев и систематике инноваций в сфере образования. Раскрыты характеристики образовательных инноваций в русле системного, деятельностного, проектного и процессного подходов, что позволяет учитывать особенности инновационных процессов на ступени среднего общего образования. Обоснован выбор методологических подходов к развитию инноваций на уровне образовательной организации и на уровне системы среднего общего образования. Представлена классификация образовательных инноваций по характеру деятельности участников инновационного процесса в решении педагогических и управленческих проблем. Обозначены перспективы исследования проблемы научного и методологического сопровождения инновационной деятельности в системе среднего общего образования.

*Ключевые слова:* **образовательная инновация, инновационный процесс, инновационная деятельность, научные подходы, система среднего общего образования, классификация инноваций, критерии инновационности.**

***Статья подготовлена на основе результатов фундаментального исследования на тему «Анализ инновационных процессов развития системы общего образования, научная и методологическая поддержка» государственного задания Министерства Просвещения РФ № 073-00037-21-01 от 14.07.2021***

Стратегической целью государственной образовательной политики России в XXI веке выступает система общего образования, т.к. её развитие влечет качественные изменения во всех сферах социальной жизнедеятельности человека. Современная школа становится не только институтом образования, она берет на себя высокую миссию формирования общества, обозначения целей и ценностей его развития. Целый ряд значимых государственных документов – Федеральных законов, указов президента, национальных проектов [1–4] – определяет приоритеты модернизации российской школы, среди которых следует отметить переход к инновационному развитию.

В свете обозначенного направления развития системы общего образования проблема включения образовательных организаций в инновационные процессы приобретает особую актуальность. Фундаментальное исследование по теме «Анализ инновационных процессов развития системы общего образования, научная и методологическая поддержка» направлено на решение указанной проблемы. Исследование выполняется в Алтайском государственного педагогическом университете в рамках государственного задания № 073-00037-21-01 от 14.07.2021, рассчитанного на период 2021–2023 гг. Поиск решения проблемы научного сопровождения и методологической поддержки инновационной деятельности в системе среднего общего образования осуществляется творческим коллективом под руководством ректора АлтГПУ И.Р. Лазаренко, которая с 2012 г. возглавляет научную школу «Управление инновационными процессами в образовании».

Актуальность настоящего исследования обусловлена противоречием между выраженной потребностью образовательных организаций среднего общего образования в сопровождении и методологической поддержке инновационных процессов и инновационной деятельности и отсутствием системного научного обоснования непрерывных изменений общего среднего образования и повышения его качества в интересах главных субъектов образования – учащихся и учителей. Актуальным остается вопрос повышения методологической грамотности управленческих кадров системы среднего общего образования. Директора, завучи и руководители методических объединений образовательных организаций испытывают серьезные затруднения в поиске и оценке инноваций, организации и управлении процессом их внедрения, преодолении трудностей, сопровождающих процессы освоения инноваций и их реализации педагогами в образовательной практике.

Целью исследования выступает выявление и обоснование методологических подходов к рассмотрению инноваций, типологии образовательных инноваций, адекватных особенностям инновационных процессов и инновационной деятельности в системе среднего общего образования России. Для достижения поставленной цели потребовалось решить ряд исследовательских задач: выявить сложившиеся в отечественной педагогической науке подходы к изучению инновационных процессов в системе общего образования; обосновать наиболее эффективные подходы к развитию инноваций в системе общего образования; проанализировать представленные в научных публикациях классификации педагогических инноваций; предложить систематику образовательных инноваций в области решения педагогических и управленческих проблем среднего общего образования.

С целью выявления актуальных методологических подходов и классификаций инноваций в современном образовании были проанализированы научные статьи, монографии, сборники статей (около 400), представленные в свободном доступе в электронных научных библиотеках CYBERLENINKA и eLIBRARY, опубликованные за период с 2015 по 2021 годы. Результаты оценки частоты обращения исследователей к тому или иному методологическому подходу при выборе, освоении и внедрении инноваций в различных сферах российского образования представлены в табл. 1.

Таблица 1

Методологические подходы к анализу инноваций в образовании

| *Подходы к анализу инноваций* | *Частота применения в %* | *Из них применяется в среднем общем образовании в %* |
|---|---|---|
| Системный | 20 | 17 |
| Деятельностный | 15 | 18 |
| Процессный | 13 | 52 |
| Институциональный | 11 | Фактически не применяется субъектами среднего общего образования |
| Проектный | 11 | |
| Программно-целевой | 7 | |
| Маркетинговый | 7 | |
| Интегративный | 4 | |
| Форсайт-подход | 4 | |
| Ресурсный | 2 | |
| Ценностно-ориентированный | 2 | |
| Гуманитарный | 2 | |
| Функциональный | 2 | |

Как видим, большинство исследователей обращаются к системному (20%), деятельностному (15%) и процессному (13%) подходам. При этом в большинстве статей с позиции системного подхода рассматриваются результаты исследования инноваций в сфере высшего и среднего профессионального образования. Публикации, опирающиеся на деятельностный подход в исследовании, в основном освещают проблемы инноваций в сфере среднего общего образования. Вероятно, это объясняется тем, что деятельностный подход утвержден современным образовательным стандартом среднего общего образования и в достаточной мере освоен педагогами.

В ходе исследования установлено, что обоснование методологического подхода к анализу образовательных инноваций представлено в значительной части публикаций (42% источников), посвященных проблемам в сфере высшего и профессионального образования [5–7]. В то время как в публикациях, отражающих изучение инноваций в системе среднего общего образования (58% источников) методологический уровень анализа инновационных процессов и инновационной деятельности практически отсутствует. Авторы описывают конкретные инновации в деятельности учителя, позитивные результаты внедрения инноваций в образовании, этапы и алгоритмы деятельности субъектов инновационных процессов [8–10]. Однако научно обоснованный выбор, внедрение и освоение образовательных инноваций в широкой практике среднего образования требует методологического сопровождения в решении педагогических и управленческих задач инновационной деятельности, что является обоснованием практической значимости проводимого исследования.

При изучении качественных характеристик и потенциала различных подходов для методологического сопровождения инновационных процессов в системе среднего общего образования и инновационной деятельности образовательных организаций будем рассматривать два уровня инноваций: инновации на уровне образовательной организации и инновации в системе общего образования. Полагаем, что на каждом из указанных уровней эффективность процесса развития образовательных инноваций будут обеспечивать разные методологические под-

ходы. Выявление и обоснование соответствующих методологических подходов составляет теоретическую значимость исследования. Эффективные методологические подходы к развитию инновационных процессов в системе общего образования с учетом уровня и области применения образовательной инновации представлены в табл. 2.

Таблица 2

Эффективные методологические подходы к развитию инновационных процессов в системе общего образовании

| *Уровень образовательной инновации* | *Область применения инновации* | *Методологические подходы* |
|---|---|---|
| Образовательная организация среднего общего образования | Решение педагогических проблем | Интеграция деятельностного и проектного |
| | Решение управленческих проблем | Интеграция системного и деятельностного подходов |
| Система среднего общего образования | Решение управленческих проблем | Интеграция системного и процессного подходов |

Рассмотрим ведущие идеи, преимущества каждого из указанных подходов, а также характеристики образовательных инноваций, которые раскрывает тот или иной методологический подход к их реализации и управлению.

Эффективной реализации инноваций на уровне образовательной организации будет способствовать интеграция проектного и деятельностного подходов. Проектирование выступает первым этапом в реализации инновационного процесса в образовательной организации. Проектный подход к инновациям предполагает обеспечение конкурентоспособности образовательной организации посредством поиска нестандартных решений, связанных с изменением образовательной практики на основе концентрации внутренних и внешних ресурсов для решения конкретной педагогической проблемы в установленные сроки. В образовании проекты оценивают по измеримым изменениям: на уровне коллективного субъекта – это новые образовательные практики; на уровне конкретных людей – это изменение субъектной позиции; на уровне результатов образовательной деятельности – это создание нового продукта образования. В развитии инноваций на уровне образовательной организации проектный подход:

– обеспечивает конструктивное решение конкретной проблемы в образовательной практике;

– открывает возможности для адаптации инновации к условиям конкретного образовательного учреждения,

– позволяет интегрировать все внутренние и внешние ресурсы и тем самым обеспечить конкурентоспособность организации посредством инновационных изменений в образовательной практике.

Реализация инновационной идеи, проекта осуществляется в деятельности. Деятельностный подход на уровне общего образования для большинства субъектов стал традиционным, т.е. понятным, освоенным большинством педагогов и управленцев. Реализация деятельностного подхода в образовательной практике представлена технологично. Его технологичность задана Федеральными образовательными стандартами среднего общего образования: от постановки целей до определения и диагностики и оценки результатов. Главное преимущество деятельностного подхода – это представление цели, содержания, методов, форм организации и результатов инновационной деятельности в наблюдаемых и выполняемых действиях ученика и учителя.

Объектом инноваций на уровне образовательной организации обычно является тот или иной образовательный проект и инновационная деятельность по его реализации. Субъектами инновации выступают авторы инновационного проекта, команда проекта. Характер взаимодействия субъектов инновации может меняться в зависимости от этапа реализации проекта: от закрытых к открытым взаимодействиям. В управлении инновационной деятельностью наблюдается делегирование полномочий от руководителей проекта к его исполнителям в решении конкретных задач. При этом педагоги занимают активную позицию, работают в проектных группах, стараются внести личный вклад в реализацию проекта, проявляют ответственность за его результат и результаты своей деятельности. Результатом инновационной деятельности будет достижение целей проекта, изменение сложившейся образовательной практики, образовательных продуктов и образовательных услуг.

Однако переход системы среднего образования на новый качественный уровень не может быть обеспечен проектно-деятельностным подходом к управлению образовательными инновациями. В этом случае инновационные изменения реализуются в отдельных процессах, отдельных частях системы среднего общего образования, которой свойственна инерционность (устойчивость) и сопротивление локальным внешним воздействиям как целостному системному объекту.

В решении проблемы развития системы среднего общего образования, повышения его качества необходимо переходить на другой уровень инноваций. Такое развитие образовательных систем требует интеграции системно-деятельностного и процессного подходов.

В образовательных стандартах среднего общего образования системно-деятельностный подход заявлен как основа построения образовательного процесса и системы общего образования в целом. Системно-деятельностный подход имеет следующие преимущества в управлении инновационными процессами на уровне системы в целом:

– если целью инновации выступает изменение системного объекта, каким является система общего образования, то невозможно обойтись без системного подхода. Система образования относится к числу живых систем, способных компенсировать и нивелировать отдельные локальные изменения (проекты), отдельные внешние дестабилизирующие воздействия (свойство инерционности образовательных систем, стремление быть устойчивой);

– системный подход предполагает изучение объекта в единстве и целостности, что позволяет обнаружить свойства и характеристики, которыми не обладают отдельные элементы, отдельные процессы изучаемого объекта, что обеспечит переход системы на новый качественный уровень – целое всегда больше суммы составляющих его частей;

– системно-деятельностный подход позволяет рассматривать взаимодействие управляющей подсистемы – субъекта инновационной деятельности в развитии отношений с управляемой подсистемой – объектом инновационной деятельности, внутренней и внешней средой, где значимая роль отводится человеку как активному субъекту изменений, что характерно для инноваций в системе образования.

Система образования обладает свойством подвижности, переход системы на новый качественный уровень реализуется как процесс. Поэтому обосновано обращение к процессному подходу в реализации инноваций на уровне образовательной системы. Процессный подход развертывается на разных уровнях инновационного развития системы образования, раскрывает жизненный цикл образовательных инноваций, который включает этапы создания, развития, реализации и распространения инновации. При этом на первый план выходят проблемы управления инновационными процессами. Процессный подход позволяет учитывать социально-экономические, психолого-педагогические и организационно-управленческие аспекты инновационных процессов и инновационной деятельности. Процессный подход:

– составляет основу современных систем управления;

– позволяет выявить нелинейный характер протекания и взаимосвязи образовательных процессов в системе образования;

– предполагает делегирование полномочий управления отдельными процессами и подсистемами, что необходимо в развитии таких сложных систем, как образовательные.

Инновации на уровне системы среднего общего образования необходимо рассматривать с позиции системно-деятельностного и процессного подходов. При этом объектом инноваций выступают образовательные организации, их взаимодействие и инновационные процессы в системе образования. Субъектами инноваций выступают педагогические коллективы и управленческий аппарат системы образования. Во взаимодействии образовательных организаций и внутри организаций, включенных в инновационные процессы, преобладает открытый характер контактов и сотрудничества. В управлении инновационными процессами наблюдается децентрализация, координация и кооперация усилий. Характерна активная позиция педагогов, включенность в реализацию инновационных процессов, ответственность и личный вклад в общие результаты. В результате инноваций в системе среднего общего образования происходит изменение сложившейся образовательной практики, продуктов, технологий, взаимодействия сетевых партнеров, отмечается развитие образовательных организаций как интегрированного субъекта инновационной деятельности.

Понимание специфики, закономерностей разработки и развития инноваций, выявление и анализ условий, которые могут способствовать или препятствовать инновациям в системе среднего общего образования обеспечивается определением типа образовательной инновации. Сложность поставленной задачи заключается в том, что разные авторы используют разные типологии образовательных инноваций, которые отвечают различным целям педагогических исследований в области современного образования.

Однако можно выделить критерии, которые наиболее часто используются для оценки инновационности производимых преобразований в образовательных организациях и системе среднего общего образования. Это критерии новизны, актуальности, результативности и эффективности нововведений [11–15].

Обязательное свойство и объективная ценность любой инновации – это её новизна, существенное отличие от всех предыдущих изменений. Новизна в системе образования может быть представлена как новая идея, гипотеза, соответствующая новая цель и задачи, возможный новый путь решения проблемы; как новое построение образовательного процесса, новая образовательная технология, способ деятельностипедагога и/или ученика; как новый образовательный результат, модель, теория или концепция образования.

Степень значимости проблемы, которая решается посредством той или иной инновации отражает такой критерий, как актуальность вводимых изменений в образовании. Актуальность характеризует инновацию как объективно обусловленную потребностями образовательного учреждения, образовательной практи-

ки, системы образования и государства. Актуальная инновация всегда возникает как ответ на разрешение противоречия между новыми требованиями, потребностями общества и имеющимися в образовании средствами и способами ответа на вызовы времени.

Результативность и эффективность инновации оценивается характеристиками получаемых образовательных результатов. Они должны быть более высокими и достигаться с меньшими усилиями и затратами по сравнению с прежней практикой образовательной деятельности. При этом чем больше приближен полученный результат с применением инновации к ожидаемому, тем выше эффективность образовательной инновации.

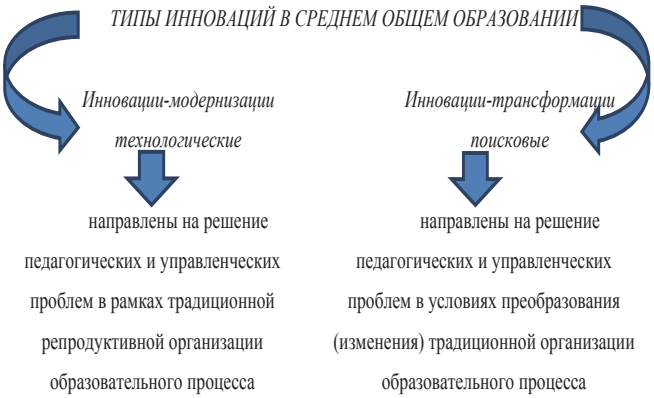



Рис. 1. Типология инноваций по характеру предполагаемой деятельности участников инновационного процесса и глубине ожидаемых инновационных преобразований

В системе среднего общего образования важно определить тип инновации по характеру предполагаемой деятельности участников инновационного процесса и глубине ожидаемых инновационных преобразований (рис. 1).

Идея выделения продуктивного и репродуктивного характера деятельности применительно к образовательным инновациям позволяет определить два основных типа инноваций. Инновации-модернизации (одноуровневые, технологические инновации), которые реализуются в образовательном процессе традиционного репродуктивного характера, обеспечивая гарантированное достижение желаемого результата. Инновации-трансформации (двухуровневые, инновации поискового исследовательского характера) посредством организации поисковой исследовательской деятельности позволяют изменить образовательный процесс, обеспечивая его исследовательский характер.

Однако указанные типы инноваций не описывают всего многообразия современной образовательной практики. Педагогические инновации в системе среднего общего образования различаются не только по глубине ожидаемых изменений, таких как модернизация или трансформация, но и по таким направлениям, как область применения, цель, уровень, сроки, причины инновации и т.д.

Предлагаем систематизировать типы инноваций в сфере среднего общего образования по области их применения – направленные на решение управленческих проблем или направленные на решение педагогических проблем (табл. 3).

Перечень оснований для определения типов инноваций выбран с учетом необходимого охвата разнообразия образовательных инноваций. В предлагаемой систематике каждая инновация будет иметь многоаспектную характеристику по каждому из оснований, включенных в классификацию.

Например, портфель достижений ученика как образовательная инновация будет иметь следующие классификационные характеристики: это инновация в решении педагогических проблем; отражает динамику развития способностей ученика; применяется в учебно-воспитательном процессе; во взаимодействии с конкретным учеником; может применяться в различных образовательных учреждениях.

В зависимости от поставленных задач инновационной деятельности потребуется использовать различные типы педагогических инноваций, каждая из которых разрабатывается на определенных основаниях и выполняет свою роль в теории и практике образовательных инноваций на уровне образовательной организации и в системе среднего общего образования.

В заключение отметим, что представленные результаты фундаментального исследования отражают специфические характеристики образовательных инноваций в ракурсе их рассмотрения с позиции системного, деятельностного, проектного и процессного подходов. Определение методологических подходов к развитию образовательных инноваций, организации и управлению инновационными процессами на уровне образовательной организации либо на уровне системы среднего общего образования открывает для руководителей и педагогов перспективы эффективной инновационной деятельности, гарантирующей достижение результатов, максимально отвечающих поставленным целям.

Предложенная типология образовательных инноваций позволяет педагогам-практикам и руководителям системы общего образования решить проблему выбора инновации, отвечающей потребностям педагогической практики – решению педагогической или управленческой проблемы на уровне конкретного образовательного учреждения либо на уровне системы общего образования.

Предлагаемое методологическое сопровождение инноваций в системе среднего общего образования позволит избежать типичных проблем инновационной деятельности в этой сфере: попытки организовать инновационный процесс как «передачу инновационного опыта»; деятельность субъектов инноваций на уровне интуиции; несоответствие полученных и ожидаемых результатов и вызванное этими причинами разочарование участников образовательных инноваций.

Достигнутые результаты анализа инновационных процессов в системе среднего общего образования будут положены в основу разработки научно-методических практических рекомендаций для руководителей общеобразовательных организаций по выявлению, выбору, освоению и внедрению инноваций педагогами в образовательный процесс. В перспективе работы исследовательского коллектива также разработка научно-методических и практических рекомендаций специалистам управления образованием, администраторам и учителям школ по использованию исследовательского инструментария для выявления типов и видов инноваций, реализуемых в практике школы, оценке их содержания, целесообразности внедрения и масштабирования в субъектах Российской Федерации.

Таблица 3

Систематика образовательных инноваций

| *Область применения* | *Основания типологии инноваций* | *Типы инноваций* |
|---|---|---|
| *Решение управленческих проблем* | По отношению к структурным элементам образовательных систем | Инновации в структурных компонентах образовательного процесса: целевом, содержательном, операционно-деятельностном, структурно-организационном, оценочно-результативном (например, новые цели и задачи обучения, новое содержание воспитания, применение новых методов или средств учебно-воспитательного процесса и т.д.) |
| | По функциональным возможностям | Инновации в управлении, в условиях педагогических процессов, инновационные образовательные продукты |
| | По способам осуществления | Осуществляемые по плану или случайно, реализуемые системно, периодически или стихийно |
| | По масштабности распространения | Локальные, внутри школьные, муниципальные, региональные, федеральные, международные |
| | По степени предполагаемых преобразований | Корректирующие, модифицирующие, модернизирующие, радикальные, революционные |
| *Решение педагогических проблем* | По отношению к личностному становлению субъектов образования | Направленные на развитие способностей учеников и учителей, на формирование знаний, умений, навыков и способов деятельности, на освоение компетентностей и др. |
| | По области педагогического применения | Реализуемые в определенном педагогическом процессе: обучение, воспитание, самообразование, саморазвитие, управление и т.д. |
| | По типам взаимодействия участников педагогического процесса | В индивидуальном, групповом, коллективном взаимодействии, в школьном, внешкольном, семейном обучении и воспитании |
| | По социально-педагогической значимости | Для определенного типа образовательных учреждений, для конкретной группы педагогов или обучающихся; для любых образовательных учреждений |

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон. Москва, 2012.
2. *О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года.* Указ Президента России. Москва, 2018.
3. *Развитие образования на 2018 – 2025 годы. Государственная программа Российской Федерации.* Москва, 2017.
4. *Образование.* Национальный проект. Available at: https://edu.gov.ru/national-project
5. Малянов Е.А. Системный подход к исследованию социально-культурных инноваций. *Культура и образование.* 2011, № 1: 42 – 45.
6. Колесова С.В. Инновационные стратегии и интерактивные технологии в подготовке магистров педагогического образования. *Вестник АлтГПА.* 2015, № 23: 35 – 39.
7. Фоминых Н.Ю. Об инновационных подходах к научно-педагогическому исследованию. *Современное педагогическое образование.* 2021, № 5: 21 – 25.
8. Харисова Л.А., Шукаева Т.М. Инновационная деятельность в общеобразовательных организациях: проблемы и пути решения. *Педагогическое образование и наука.* 2015, № 5: 14 – 17.
9. *Инновационные подходы в образовании и преподавании:* монография. Нижний Новгород: Профессиональная наука. 2019. Available at: http://scipro.ru/conf/monograph2511.pdf
10. *Современное образование: от традиций к инновациям.* Саратов, 2017.
11. Загвязинский В.И. *Наступит ли эпоха Возрождения? Стратегия инновационного развития российского образования.* Москва: Логос, 2015.
12. Кларин М.В. *Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта.* Москва: Луч, 2016.
13. Куликова Л.Г. Инновационные процессы в образовании как комплексная педагогическая проблема. *Современные проблемы непрерывного педагогического образования.* Барнаул, 2018: 167 – 183.
14. Лазаренко И.Р. *Основы управления инновационными процессами в системе дополнительного профессионального образования.* Барнаул, АГУ, 2004.
15. Хуторской А.В. *Педагогическая инноватика.* Москва: Издательский центр «Академия», 2008.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon. Moskva, 2012.
2. *O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda.* Ukaz Prezidenta Rossii. Moskva, 2018.
3. *Razvitie obrazovaniya na 2018 – 2025 gody. Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii.* Moskva, 2017.
4. *Obrazovanie.* Nacional'nyj proekt. Available at: https://edu.gov.ru/national-project
5. Malyanov E.A. Sistemnyj podhod k issledovaniyu social'no-kul'turnyh innovacij. *Kul'tura i obrazovanie*. 2011, № 1: 42 – 45.
6. Kolesova S.V. Innovacionnye strategii i interaktivnye tehnologii v podgotovke magistrov pedagogicheskogo obrazovaniya. *Vestnik AltGPA*. 2015, № 23: 35 – 39.
7. Fominyh N.Yu. Ob innovacionnyh podhodah k nauchno-pedagogicheskomu issledovaniyu. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2021, № 5: 21 – 25.
8. Harisova L.A., Shukaeva T.M. Innovacionnaya deyatel'nost' v obscheobrazovatel'nyh organizaciyah: problemy i puti resheniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka.* 2015, № 5: 14 – 17.
9. *Innovacionnye podhody v obrazovanii i prepodavanii:* monografiya. Nizhnij Novgorod: Professional'naya nauka. 2019. Available at: http://scipro.ru/conf/monograph2511.pdf
10. *Sovremennoe obrazovanie: ot tradicij k innovaciyam.* Saratov, 2017.
11. Zagvyazinskij V.I. *Nastupit li `epoha Vozrozhdeniya? Strategiya innovacionnogo razvitiya rossijskogo obrazovaniya.* Moskva: Logos, 2015.
12. Klarin M.V. *Innovacionnye modeli obucheniya: issledovanie mirovogo opyta.* Moskva: Luch, 2016.
13. Kulikova L.G. Innovacionnye processy v obrazovanii kak kompleksnaya pedagogicheskaya problema. *Sovremennye problemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* Barnaul, 2018: 167 – 183.
14. Lazarenko I.R. *Osnovy upravleniya innovacionnymi processami v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya.* Barnaul, AGU, 2004.
15. Hutorskoj A.V. *Pedagogicheskaya innovatika.* Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008.

*Статья поступила в редакцию 29.11.21*

УДК 371.31 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-240-242

***Malanicheva A.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: milamav82@mail.ru*

**THEORETICAL FOUNDATIONS OF COWORKING IN EDUCATION.** The article considers implementation of innovative processes in education, in particular coworking as a form of organizing the learning process in educational organizations. Innovation in any field is connected with the question of its relevance and effectiveness. Therefore, it is necessary to give an idea to teachers of educational organizations about the possibilities of implementing coworking in professional pedagogical activity. The implementation of coworking in education allows to improve the quality of students' knowledge, their practical application, which positively affects the development of the personality of both the student and the teacher. The teacher, using the possibilities of coworking, meets modern requirements of the use of innovations in his activities in the learning process and achieves the learning results required by the Federal State Educational Standard. Thanks to coworking, students form and develop such personal qualities as: independence in choosing activities, planning their time, responsibility for the result of their activities, the ability to work in a team, take into account the opinion of others and accept it to achieve a common goal.

*Key words:* **innovative processes, coworking, stages of education, levels of education, training, forms of coworking.**

***А.В. Маланичева,*** *канд. пед. наук, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: milamav82@mail.ru*

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОВОРКИНГА В ОБРАЗОВАНИИ

Статья рассматривает реализацию инновационных процессов в образовании, в частности коворкинга как формы организации процесса обучения в образовательных организациях. Инновация в любой сфере связана с вопросом о ее актуальности и эффективности. Поэтому необходимо дать представление педагогам образовательных организаций о возможностях реализации коворкинга в их профессиональной й деятельности. Реализация коворкинга в образовании позволяет повысить качество знаний обучающихся, их практическое применение, что положительно влияет на развитие личности как обучающегося, так и педагога. Педагог, используя возможности коворкинга, в процессе обучения отвечает современным требованиям использования инноваций в своей деятельности и достигает результаты обучения, требуемые ФГОС. Благодаря коворкингу у обучающихся формируются и развиваются такие личностные качества, как самостоятельность в выборе деятельности, планирование своего времени, ответственность за результат своей деятельности, умение работать в команде, учитывать мнение других и принимать его для достижения общей цели.

*Ключевые слова:* **инновационные процессы, коворкинг, ступени образования, уровни образования, обучение, формы коворкинга.**

Актуальность исследования заключается в том, что в условиях инновационных изменений, возрастающей мобильности общества меняются подходы к организации большинства процессов в различных сферах, в том числе и образовании. На современном этапе особую актуальность приобретают инновационные процессы, связанные с внедрением новых форм, методов и средств обучения.

Коворкинг – это форма организации процесса обучения, которая объединяет в себе инновации, комфортные условия, а также индивидуальную образовательную траекторию, командную работу, направленную на достижение одной общей цели для всех субъектов образовательного процесса.

Цель: коворкинг как относительно новая форма организации пространства (трудового, образовательного, профессионального) требует определенной систематизации знаний, понимание его возможностей как для обучающегося, так и для педагога.

Задачи исследования. Прежде всего, необходимо понимать сущность коворкинга, какие возможности он предоставляет обучающимся разных возрастов, в чем его принципиальные отличия от традиционных форм организации процесса обучения. При этом мы наблюдаем недостаточную разработанность данного вопроса в теории и практике образования как за рубежом, так и в РФ.

Коворкинг (от анг. *coworking*, рус. – «сотрудничество») – понятие, которое появилось изначально в экономике. Это определенная организация трудовой деятельности людей разных профессий, но схожих результатами конечного продукта деятельности. Под коворкингом можно понимать единое трудовое пространство различных специалистов, направленных на получение инновационного продукта их совместной деятельности. Коворкинг предполагает подвижную, динамичную организацию рабочего пространства и нацелен на формирование объединения, группы представителей одной идеи, направления работы и деятельности с целью обмена опытом, передовыми достижениями.

В контексте социального пространства коворкинг рассматривается как разновидность городских общественных объединений людей для общения и творческого взаимодействия. Коворкинг – это форма социального взаимодействия, которая предполагает непосредственные контакты людей в различных общественных сферах. Он позволяет реализовывать деятельность в свободных условиях при гибком графике и равенстве всех участников осуществляемой деятельности; предоставляет возможность обмениваться информацией, создавать новые проекты и решать актуальные задачи в различных видах деятельности.

Изначально коворкинги появились в США, Германии как площадки для обмена информацией между специалистами с похожими взглядами и единой целью. Затем к ним присоединились и другие европейские страны – Испания, Великобритания, Япония, Франция, Бразилия. Варианты организации коворкинга в экономике европейских странах разнообразны, они представлены командными стартапами и единичными работниками, деятельность которых связана с творческими профессиями и медиапроектами. В российской экономике коворкинг появился в 2008 году в виде проекта «Башня» [5]. С течением времени он стал проникать и в другие сферы общественной жизни, в частности в образование.

Научная новизна. В образовательной сфере под коворкингом мы будем понимать объединение образовательных организаций и социальных партнеров, которые образуют междисциплинарную среду, в которой осуществляется сотрудничество различных субъектов с целью создания инноваций. Инновации создаются при условии творческой атмосферы, в которой можно обмениваться знаниями, получать опыт практической деятельности, осуществлять воспитание и социализацию современной конкурентоспособной личности, в данном случае можно говорить о понятии «образовательный коворкинг».

Теоретическая значимость. Организация коворкингового пространства в образовании является универсальным средством развития личности обучающегося. Его можно использовать при организации работы с обучающимися разного возраста. Для обучающихся младшего возраста коворкинг является учебно-познавательной деятельностью, которая основана на интересах детей, как правило, реализуется в форме игры. Для обучающихся подросткового возраста – создание творческой среды для проб своих сил, в юношеском возрасте соответствует стремлению к самореализации. Для взрослых обучающихся коворкинг является эффективным средством профессионально-личностного развития и самообразования.

На каждом из возрастных этапов коворкинг развивает потенциал личности обучающегося, обусловливая творческое ее проявление, креативность, самостоятельность при принятии решений, умение работать в группе.

Внедрение коворкинга в современном российском образовании продиктовано нормативно-правовой базой РФ, которая представлена рядом документов. Изменения в сфере образования в соответствии с требования РФ неизбежны. Необходимо учитывать, что поколения отличаются друг от друга, и для достижения оптимальных результатов обучения необходимо менять подход к процессу обучения и включать в него коворкинг как инновационную форму. При организации образовательного коворкинга необходимо учитывать принципы:

– автономности (независимость в принятии решений по выполнению задания, проблемы, проявление активности обучающегося в зависимости от его интересов, возможностей);

– корпоративности (учитывать взгляды, мнения других людей, не отвергать и не критиковать их, выбирать наиболее эффективные пути решения поставленной задачи, ориентироваться на общий результат и цель деятельности);

– открытости (умение делиться информацией, взглядами, мнением, формулировать собственную точку зрения, готовность к получению новой информации, формированию умений, необходимых для достижения общей цели и получения ее результата);

– дополнительности (привлечение к решению задачи, проблеме, проекту специалистов, имеющих практический опыт деятельности, даже в другой сфере, трансформация, адаптация накопленного социального опыта к конкретной ситуации);

– интегративности (комплексное самообучение и развитие личности, организация целенаправленных взаимообусловленных действий, направленных на достижение общей цели и результата деятельности, подразумевает учет социальных заказов, поступающих от различных заказчиков, удовлетворение которых возможно разными воздействиями на личность, обеспечивающих включение обучающихся в различные виды творческой деятельности, формы ее реализации, отсутствие стандартизации, высокий уровень самостоятельности);

– непрерывности (динамизм в области получения знаний, использование различных источников информации, их критический анализ, способность выполнять деятельность и направленную на достижение определенного результата, единого для всех обучающихся, принципиально меняется подход обучающихся к выбору методов, средств и форм получения знаний).

Организация коворкинга в образовании требует соблюдения последовательности этапов, таких как:

– актуализация (подготовка мышления обучающихся к осознанию потребности в выполнении деятельности);

– проблематизация (определение, нахождение проблемы, источников затруднений с целью разрешения);

– концептуализация (процесс определенного набора признаков явлений, процессов, объектов с целью дополнения и расширения имеющихся эмпирических знаний);

– оптимизация (создание проекта по решению проблемы усилиями всех обучающихся – формирование полипрофессиональной общности).

В практике российского образования коворкинг реализуется на различных уровнях и имеет свои формы организации в зависимости от ожидаемых результатов.

В дошкольном образовании коворкинг реализуется через формы бенчмаркинга, методического коворкинга, родительских конференций.

Бенчмаркинг предполагает внедрять в практику дошкольного образовательного учреждения формы организации воспитательно-образовательного процесса, полученные в ходе обмена опытом в открытом образовательном пространстве.

Методический коворкинг направлен на совместное интерактивное взаимодействие дошкольных образовательных организаций, педагогов с целью трансляции инноваций профессиональной деятельности, при этом возможно в имитационном пространстве применить данную инновацию и оценить ее актуальность конкретным педагогом.

Родительские конференции – инновационные интерактивные формы взаимодействия дошкольной образовательной организации и родителей, при котором анализируются педагогические ситуации, смоделированные на актуальных проблемах детско-родительских отношений.

В общеобразовательной организации коворкинг реализуется через форму школьного коворкинга. Школьный коворкинг представляет свободное пространство, в котором обучающиеся могут поработать над проектом, как индивидуальным, так и групповым, коллективным, обменяться опытом, пообщаться с педагогом в неформальной обстановке.

В профессиональном образовании наиболее эффективной формой является организация электронной образовательной коворкинговой среды, которая имеет принципиальные отличия от распространенной в современном профессиональном образовании электронной образовательной среды:

– формируется самим обучающимся в результате его целенаправленной деятельности и активности в информационном образовательном пространстве;

– адаптируется под индивидуальные потребности обучающегося (вариативна);

– отсутствует жесткий регламент учебных занятий;

– использует современные образовательные технологии, ориентированные на повышение качества образовательных результатов;

– взаимодействие между пользователями (обучающимися, преподавателем) осуществляется с помощью мессенджеров;

– самостоятельное управление своей учебной деятельностью;

– учебный процесс направлен на развитие личностных, деловых, информационных компетенций.

Организация коворкинга в дополнительном профессиональном образовании предполагает инновационные позиции субъектов, такие как ментор проектов, концептолог и др., что полностью меняет цели и позицию обучающегося.

Организация коворкинга в дополнительном образовании детей и подростков нацелена на развитие творческого потенциала личности ребенка, которая формируется в определенных зонах: проблемной, информационной, проектно-конструкторской и организационной. Каждая из перечисленных зон имеет свою цель и задачи.

Коворкинг меняет отношение к обучению, ведь он предполагает комфортные условия для каждого, кто нуждается в реализации задуманных идей, при этом данное пространство может соединять в себе библиотеку, клуб по интересам, кафе и даже спортивный зал. Причем границы коворкинга могут расширяться, это зависит от индивидуальных предпочтений каждого, кто включен в данное пространство.

На современном этапе развития образования в РФ необходимо переходить от позиции передачи готовых знаний к совместному творческому поиску новых знаний, что развивает самостоятельность, креативность и мобильность обучающегося.

Коворкинг в образовании представляет собой работу с информацией по индивидуальной траектории, что позволяет обучающемуся выявить метапредметные и междисциплинарные связи. Обучающийся начинает изучать дисциплину, затем он понимает, что ему необходимо получить знания из другой дисциплины, представленной в учебном плане, для полного усвоения знаний. Он имеет возможность вновь полученные знания применить в другой дисциплине, таким образом у обучающегося создается целостная картина процесса обучения, он осознает связь предложенных для изучения дисциплин.

Индивидуальная траектория обучения предоставляет возможность параллельно выполнять различные виды деятельности. Обучающийся может изучить один теоретический блок, модуль, раздел дисциплины и перейти к выполнению практических заданий. В традиционном обучении, как правило, сначала изучается весь теоретический материал, а после начинается его закрепление на практических занятиях, что не всегда является эффективным и удобным обучающимся. Коворкинг в образовании позволяет обучающемуся самостоятельно планировать, организовывать и контролировать свою деятельность, это отвечает современным требованиям развития личности и позволяет сформировать умения конкуретноспособного специалиста в различных сферах деятельности.

В ходе изучения проблемы реализации коворкинга в образовательных организациях как формы организации процесса обучения мы пришли к выводу о том, что необходимо создавать стимулирующие условия, пространство, которые способствуют реализации инновационных тенденций. Одним из возможных путей реализации инновационных тенденций в образовании является развитие коворкинга как открытого учебного пространства, предоставляющего обучающимся возможности для реализации своих проектов, идей. Данное пространство должно быть свободным, неформальным, включать зоны для индивидуальной, коллективной, групповой работы и зоны отдыха. Можно говорить о развитии образовательного коворкинга как компонента системы непрерывного образования, ведь он предоставляет обучающимся разных возрастов возможность реализовывать актуальные потребности в соответствии с уровнем развития их способностей и учитывать интересы каждого обучающегося.

Коворкинг – это динамичный процесс, который находится в начале своего становления и внедрения в практику образовательных организаций, поэтому его возможности для обучающихся, формы реализации в образовательных организациях могут быть дополнены и расширены.

Современное демократичное информационное общество все больше нацелено на цифровизацию образования. Цифровизация образования предъявляет качественно новые требования к содержанию и уровню подготовки обучающихся и педагогов, работу с большим объемом информации. Поэтому необходимы изменения в отношениях «обучающий – обучаемый», их перевод на равные позиции, направление процесса получения готовых знаний в самостоятельный поиск, на интерпретацию и критическое осмысление информации. Коворкинг в образовании может способствовать формированию и развитию творческой междисциплинарной среды взаимодействия, в которой будет отсутствовать контроль, и созданы условия для реализации потенциала личности обучающегося, не ограниченные временем.

Библиографический список


1. Благирева И.Я. Обучение школьников основам проектной деятельности на основе технологии медиа-коворкинга. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2018; Т. 2, № 3: 161 – 170. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=35580923
2. Виниченко В.А., Малахова У.И., Курицын А.В. Коворкинги как точки роста инновационного потенциала университетов. *Вектор экономики*: электронный журнал. 2021; № 3: Available at: http://vectoreconomy.ru/images/publications/2021/3/innovationmanagement/Vinichenko_Malakhova_Kuritsyn.pdf
3. Глазков А. Коворкинг-клуб «Башня». Available at: https://habr.com/ru/post/60529/
4. Козлов И.С., Калинина Н.С. Коворкинг как современный способ формирования школьных пространств. *Системные технологии*. 2021; № 1: 142 – 147. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=45589799


References


1. Blagireva I.Ya. Obuchenie shkol'nikov osnovam proektnoj deyatel'nosti na osnove tehnologii media-kovorkinga. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2018; T. 2, № 3: 161 – 170. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=35580923
2. Vinichenko V.A., Malahova U.I., Kuricyn A.V. Kovorkingi kak tochki rosta innovacionnogo potenciala universitetov. *Vektor `ekonomiki*: `elektronnyj zhurnal. 2021; № 3: Available at: http://vectoreconomy.ru/images/publications/2021/3/innovationmanagement/Vinichenko_Malakhova_Kuritsyn.pdf
3. Glazkov A. Kovorking-klub «Bashnya». Available at: https://habr.com/ru/post/60529/
4. Kozlov I.S., Kalinina N.S. Kovorking kak sovremennyj sposob formirovaniya shkol'nyh prostranstv. *Sistemnye tehnologii*. 2021; № 1: 142 – 147. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=45589799


*Статья поступила в редакцию 22.11.21*

УДК 376.37 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-242-245

***Arkhipova S.N.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Northeastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: suola2012@mail.ru*

***Bordey K.P.,*** *MA student, Northeastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: kyundyune@mail.ru*

**DEVELOPMENT OF AN ATTRIBUTIVE VOCABULARY IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS USING SMALL FOLKLORE GENRES.** The article discusses features of the use of small folklore genres in speech therapy work on the development of an attributive vocabulary in older preschool children with general speech underdevelopment. The author reveals a peculiarity of the vocabulary of older preschoolers with the III level of speech development, as well as the techniques and means used in speech therapy to enrich the vocabulary. Replenishment and consolidation of children's vocabulary through small folklore forms is carried out based on sensory experience in close relationship with mental operations. Experimental work is presented, where a quantitative and qualitative analysis of the results of diagnostics of the level of development of the attributive vocabulary in older preschool children with speech disorders is given, and a system of speech therapy using small folklore genres for the development of the attributive vocabulary in older preschoolers with general speech underdevelopment is structured and described.

*Key words:* **attributive dictionary, small folklore genres, speech therapy work, children with general speech underdevelopment.**

***С.Н. Архипова****, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: suola2012@mail.ru*

***К.П. Бордей****, магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: kyundyune@mail.ru*

# РАЗВИТИЕ АТРИБУТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МАЛЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ЖАНРОВ

В данной статье рассматриваются особенности применения малых фольклорных жанров в логопедической работе по развитию атрибутивного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Раскрывается своеобразие словаря у старших дошкольников с III уровнем речевого развития, а также приемы и средства, используемые в логопедической работе для обогащения лексики. Пополнение и закрепление словаря детей посредством малых фольклорных жанров осуществляется с опорой на чувственный опыт в тесной взаимосвязи с мыслительными операциями. Представлена опытно-экспериментальная работа, где дан количественно-качественный анализ результатов диагностики уровня развития атрибутивного словаря у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, а также структурирована и описана система логопедической работы с использованием малых фольклорных жанров по развитию атрибутивного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

*Ключевые слова:* **атрибутивный словарь, малые фольклорные жанры, логопедическая работа, дети с общим недоразвитием речи.**

Богатый словарный запас помогает ребенку лучше формулировать свою мысль, осознавать окружающий мир, находить более точные определения, анализировать и понимать причинно-следственные связи. В настоящее время актуальным остается вопрос преодоления речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста, где активизация словаря является базисной основой развития речи. У детей с общим недоразвитием речи атрибутивный словарь страдает более остальных, так как его становление в онтогенезе происходит позднее других частей речи.

В логопедической работе с детьми дошкольного возраста традиционно используются скороговорки для автоматизации звуков и в организационном моменте – загадки. На наш взгляд, спектр применения малых фольклорных жанров в работе с детьми с нарушениями речи целесообразно расширить.

Цель исследования: разработать и апробировать систему логопедической работы по развитию атрибутивного словаря детей старшего дошкольного возраста с ОНР с использованием малых фольклорных жанров.

В соответствии с целью исследования нами были поставлены следующие задачи:

– структурировать логопедические занятия в соответствии с взаимообусловленными разделами: целевым, организационным, содержательным;

– обосновать целесообразность использования в логопедической работе малых фольклорных жанров: зазывалок, загадок, пословиц и поговорок, небылиц, закличек, игровых припевок и приговорок с учетом этапов занятий;

– развивать у детей навыки подбора антонимов и синонимов для описания признаков предметов и явлений с использованием малых фольклорных жанров.

Научная новизна исследования: обоснована и экспериментально доказана эффективность применения расширенного спектра малых фольклорных жанров в логопедической работе по развитию атрибутивного словаря у детей старшего дошкольного возраста.

Практическая значимость результатов исследования состоит в возможности применения материалов работы в активизации атрибутивного словаря у детей старшего дошкольного возраста с использованием малых фольклорных жанров.

В теоретической части исследования были проанализированы труды, изучающие развитие атрибутивного словаря в онтогенезе и у детей с общим недоразвитием речи, проблемы взаимосвязи логопедии с психолингвистикой в аспекте обучения осмысленному высказыванию, рассмотрены описания малых фольклорных жанров, а также их упоминание в логопедических программах.

Выделяются возрастные периоды качественной характеристики пополнения словарного запаса у детей дошкольного возраста в онтогенезе, так, к четырем годам ребенок употребляет в речи слова, обозначающие бытовые предметы и действия, части тела, некоторые материалы, из которых сделаны предметы, ориентиры времени суток и удаленности предметов. К пяти годам дети называют предметы по лексическим темам. К шести годам классифицируют по видовым и родовым понятиям, например, домашние и дикие животные и т.п. К семи годам дети развивают навыки подбора антонимов и синонимов. Формирование выделения признаков однородных предметов осуществляется при их сравнении [1].

Проблемой развития лексики у детей с ОНР и созданием методик логопедической работы занимались многие отечественные педагоги, среди них обращают на себя внимание исследования Жуковой Н.С., Вологдиной С.Р., Грибовой О.Е., Бессоновой Т.П. и других.

Дошкольники с общим недоразвитием речи усваивают атрибутивный словарь, характеризующий предметы и явления, часто встречающиеся в повседневной жизни. Им сложнее усвоить слова с обобщающим, отвлеченным значением, обозначающим состояние, оценку, качества, признаки состояния. Расширение объема словаря имен прилагательных происходит одновременно с развитием представлений о цвете, величине, форме, признаках, высоте, толщине на основе умения сравнивать предметы по различным признакам [2].

У детей с ОНР наблюдаются неточные употребления прилагательных, сложности в дифференциации признаков предметов. Вологдина С.С. выделила трудности в нахождении синонимов имен прилагательных, где дети брали слова из других частей речи, например, грустная – плачет [3].

Одной из проблем развития лексики у детей является осмысление значения слова, применение в контекстной речи. Для решения этой задачи необходимо взаимодействие логопедии и психолингвистики. Порождение речевого высказывания, по Лурия А.Р., выражается в следующей последовательности: мотив – замысел – свернутое речевое высказывание – внутренняя речь – развернутое речевое высказывание. Следовательно, логопедическая работа должна быть направлена на стимулирование желания общаться, строить свое высказывание осмысленно [4]. Психолингвистика направлена на изучение языка как средства передачи внутреннего состояния, мироощущения говорящего. Одним из эффективных средств обучения пониманию смысла высказываний, где четко прослеживаются языковые обороты и мысль, мудрость народа, передаваемая из поколения в поколение, является фольклор.

Морохин В.Н. дал полное описание малым фольклорным жанрам, к которым относятся загадки, пословицы и поговорки, пестушки, зазывалки, заклички, считалки, игровые припевы и приговоры, скороговорки, колыбельные песни [5]. В программах коррекционно-логопедической работы для развития навыков звукопроизношения и фонематического восприятия используется отдельные фольклорные тексты в скороговорках. С учетом вышеизложенного мы разработали и апробировали систему логопедических занятий по развитию атрибутивного словаря у детей с общим недоразвитием речи с использованием малых фольклорных жанров.

Практическая часть исследования включает результаты проведенной диагностики уровня развития атрибутивного словаря детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, структуру логопедического занятия с использованием малых фольклорных жанров. Обоснованы цели и механизмы применения малых фольклорных жанров в развитии атрибутивного словаря у детей с приведением примеров, отражающих описательный характер предметов и явлений. Проанализирована динамика развития атрибутивного словаря у детей после формирующего эксперимента.

Репрезентативность выборки групп для опытно-экспериментальной работы основывалась на возрасте участников, а также уровне речевого развития. В экспериментальную группу входило 10 детей в возрасте 5–6 лет с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития), являющихся воспитанниками МБДОУ «Детский сад № 52 «Белочка» городского округа «город Якутск». Дети, входившие в контрольную группу, посещали детскую консультативно-диагностическую клинику «Raimed» в г. Якутске, их количество, возраст и уровень речевого развития был аналогичен участникам экспериментальной группы. Сроки опытно-экспериментальной работы: с октября 2020 г. по май 2021 г.

Для выявления уровня развития атрибутивного словаря у детей экспериментальной и контрольной групп мы использовали и адаптировали методику обследования словарного запаса у старших дошкольников Грибовой О.Е., Бессоновой Т.П. [6]. Констатирующий эксперимент включал в себя задания по выявлению уровня развития активного словаря прилагательных. Обследование состояло из трех заданий.

В первом задании детям предлагалось подобрать прилагательные к описанию предмета или животного. Во втором задании дети подбирали синонимы к прилагательным, в третьем – антонимы.

По первому заданию один ребенок экспериментальной группы показал низкий уровень владения подбором прилагательных к описанию существительного, подобрав к слову «собака» – «злая». Для остальных предложенных слов он подобрал глаголы либо не ответил. В контрольной группе не выявлено детей с низким уровнем. Пятеро детей экспериментальной группы и четверо контрольной показали уровень ниже среднего. Все дети нашли определения к словам уровня А и затруднились в описании слов уровня Б, в основном подбирались глаголы к уровню В. Средний уровень подбора описательных прилагательных к существительным показали 4 ребенка экспериментальной и 6 в контрольной группах.

В выполнении задания по нахождению синонимов дети экспериментальной группы показали преимущественно низкий уровень (6 детей), один ребенок пока-

**Структура логопедических занятий по развитию атрибутивного словаря с использованием малых фольклорных жанров**




Рис. 1

зал средний уровень, остальные продемонстрировали уровень ниже среднего. В контрольной группе 7 детей показали низкий уровень, ниже среднего – двое детей, один – средний уровень. Ребятам было достаточно сложно подбирать синонимы к словам, характеризующим поступки людей, более точно дифференцировать их значения.

При подборе антонимов к прилагательным по пять детей экспериментальной и контрольной групп показали низкий уровень. Дети в основном подбирали пару только для слов «веселый» и «быстрый», т.е. для часто употребляемых в речи. Уровень ниже среднего показали пять детей экспериментальной группы и четыре ребенка – контрольной. Средний уровень был выявлен только у одного ребенка контрольной группы.

По результатам констатирующего этапа уровень развития атрибутивного словаря у детей экспериментальной и контрольной групп преимущественно низкий и ниже среднего.

Нами был организован кружок «Реченька», где проводилась структурированная логопедическая работа с детьми экспериментальной группы по развитию атрибутивного словаря посредством разнообразных видов малого фольклорного жанра (рис. 1). Занятия в кружке проводились раз в неделю, их тематика соответствовала лексическим темам логопедической программы. Для создания эмоционально развивающей среды занятия проводились в кабинете фольклора и музыкальном зале. Все виды малого фольклорного жанра были подобраны с целью использования их для описания предметов, явлений, состояний и носили проблемный характер для дальнейшего обсуждения с детьми.

На начальном этапе использовались зазывалки, которые создавали бодрый настрой на занятия, погружали в сказочную и игровую атмосферу, активизировали мыслительные процессы, являлись мотивирующим фактором, побуждающим к нахождению каузальных связей и осмыслению обобщающих прилагательных посредством нахождения качественных, конкретизирующих описаний. Приведем пример зазывалки по теме «Животные в зимнем лесу»:

Эй, ребята, заходи в наш зимний лес,
В студеную зиму здесь много чудес!
Пушистые шубки теперь у зверей.
Кто изменился? Угадай, не робей!

Здесь дети, угадывали животных, которые не только изменяли свой окрас, а также обсуждали причину этому явлению. Так, на вопрос: «Какие шубки стали пушистыми?», дети к обобщающему прилагательному «пушистый» подбирали притяжательные, конкретизирующие прилагательные: беличьи, заячьи и т.п.

Традиционно в организационном моменте применяются загадки, которые создают игровые моменты в раскрытии темы, активизируют мыслительные процессы. Этот жанр в иносказательной, метафорической форме наиболее полно раскрывает описательные характеристики животных, явлений природы, предметов, действий.

На основном этапе логопедического занятия нами были подобраны следующие малые фольклорные жанры: пословицы и поговорки, небылицы, заклички.

Пословицы и поговорки являются кладезем народной мудрости, ёмким высказыванием причинно-следственных связей, которая дает богатую почву для логопедической работы. Так, обсуждая пословицу «Хорош заяц белый, а охотник смелый», мы пополняли атрибутивный словарь детей: белый – невидимый на снегу, маскирующийся. Охотник смелый – идущий по следу зверя, бесстрашный, смекалистый. Или в пословице «Корми корову сытнее, молоко будет жирнее» дети в беседе рассуждали о взаимообусловленности питания коров и их удоев, затем подбирали антонимы к словам, описывающим состояние – сытнее и жирнее.

Шуточную, веселую атмосферу на логопедических занятиях создают небылицы. Нами продумывались небылицы для закрепления лексического материала, где при описании предметов и явлений вместо подходящих прилагательных использовались антонимы к ним. Например, по теме «Продукты» была следующая небылица: «То ли быль, а то ли сон, но я ем сладкий лимон. Сырую картошку, обильно посыпала пресным перцем, съела с ярко-бледным помидором. Еще на столе были пирожки вареные, суп жареный и варенье соленое». При использовании на логопедических занятиях небылиц важно делать логические паузы на слова-антонимы.

Ввиду специфичности закличек, которые использовались с языческих времен как обращение с просьбой к природным явлениям, мы не постоянно применяли данный малый фольклорный жанр, а только на лексических темах, которые раскрывали сезонные изменения. Так, по лексической теме «Весна» мы использовали следующую закличку:

Весна! Весна красна!
Теплое солнышко!
Приди скорей,
Согрей детей!
Приди к нам с радостью!
С великой милостью!
Со стеблем высоким!
С корнем глубоким!
С хлебом богатым!

Если зазывалки, пословицы и поговорки применялись на логопедических занятиях с целью дальнейшего обсуждения смысла и с последующим разбором слов прилагательных, то заклички использовались для активизации ранее изученного материала.

Заключительный этап включал в себя хороводные игры с припевками и приговорками, которые закрепляли атрибутивный словарь. Например, на заключительном этапе занятия по лексической теме «Откуда пришел хлеб» использовалась следующая игровая припевка:

Да экий он, хлеб душистый
Да экий он теплый, золотистый,
Да экий он пышный и мягкий,
Подрумяненный слегка
Хлеб с горбушкой золоченой,
Режь его да ешь.

Структура логопедических занятий с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР с использованием малых фольклорных жанров была направлена на закрепление, уточнение и активизацию атрибутивного словаря.

Мы провели повторную диагностику уровня развития атрибутивного словаря и наблюдали значительную динамику в употреблении слов-прилагательных.

Таблица 1

Результаты уровня развития атрибутивного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

| **Задания методики обследования словарного запаса у старших дошкольников (Грибовой О.Е., Бессоновой Т.П.)** | **Уровни развития атрибутивного словаря** | |
|---|---|---|
| | **Экспериментальная группа** | **Контрольная группа** |
| Задание № 1. Подбор прилагательных к описанию предмета или животного | Уровень выше среднего – 4 ребенка;<br>средний уровень – 5 детей;<br>ниже среднего – 1 ребенок | Уровень выше среднего – 2 ребенка;<br>средний уровень – 5 детей;<br>ниже среднего – 3 ребенка |
| Задание № 2. Подбор синонимов | Средний уровень – 4 ребенка;<br>ниже среднего – 6 детей | Средний уровень – 3 ребенка;<br>ниже среднего – 4 ребенка;<br>низкий уровень – 3 ребенка |
| Задание № 3. Подбор антонимов | Уровень выше среднего – 3 детей;<br>средний уровень – 5 детей;<br>ниже среднего – 2 ребенка | Средний уровень – 4 ребенка;<br>ниже среднего – 6 детей |

Дети экспериментальной и контрольной групп показали повышение уровня развития атрибутивного словаря, но в экспериментальной группе дети с заданиями справились лучше. Многие значительно повысили уровень владения атрибутивной лексикой – не затруднялись при подборе прилагательных к существительным. Значительный рост показателей убедил нас в целесообразности использования малых фольклорных жанров в логопедической работе.

Потенциал малых фольклорных жанров велик, их использование в логопедической работе решает ряд задач:

– снимает психологическую инерцию;
– создает непринуждённую эмоционально-развивающую атмосферу;
– приобщает к культурно-историческим ценностям;
– дает основу стимулирования мыслительной деятельности, развитию образных представлений и нахождению каузальных связей;
– обогащает и активизирует атрибутивный словарь.

В проведенном исследовании была разработана и апробирована система логопедической работы по развитию атрибутивного словаря детей старшего дошкольного возраста с ОНР с использованием малых фольклорных жанров.

Для решения поставленной цели была разработана структура логопедических занятий, где на начальном этапе занятий для создания положительного эмоционального настроя, развития образных представлений у детей использовались зазывалки и загадки.

Основной этап занятий включал работу с пословицами и поговорками, которые мотивировали к обсуждению их смысла, нахождению причинно-следственных связей в народных изречениях, подбору синонимов к прилагательным и наречиям. Одним из любимых малых фольклорных жанров у детей были небылицы. Немаловажную роль играет артистизм, живая мимика логопеда при подаче данного материала, такое исполнение удовлетворяет эмоциональную составляющую и смысловую. В речевом потоке детям с ОНР бывает сложно сразу уловить смысл, поэтому паузы и выражение лица взрослого помогают детям заметить несоответствие. Еще одним из малых фольклорных жанров, который использо-

вался нами, являются заклички. Мы применяли их только на занятиях, описывающих природные явления.

На заключительном этапе применялись хороводные игры с припевками и приговорками, где повторялся и закреплялся атрибутивный словарь.

Контрольный этап опытно-экспериментальной работы доказал эффективность разработанной системы логопедической работы по развитию атрибутивного словаря детей старшего дошкольного возраста с ОНР с использованием малых фольклорных жанров. Следовательно, цель нашего исследования достигнута, задачи выполнены.

Новизна и практическая значимость соответствуют целям проведенного эксперимента. Результаты исследования могут быть использованы в логопедической работе с применением малых фольклорных жанров.

Библиографический список


1. Захарова А.В. *Опыт лингвистического анализа словаря детской речи.* Москва: Златоуст, 2009.
2. Жукова Н.С. *Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников*. Екатеринбург: Литур, 2006.
3. Вологдина С.С. Результаты исследования состояния синонимии и антонимии у дошкольников с ОНР. *Специальное образование*. 2016; № 9: 27 – 30.
4. Лурия А.Р. *Основы нейропсихологии*. Москва: Академия, 2013.
5. Морохин В.Н. *Методика собирания фольклора*. Москва: Высшая школа, 1990.
6. Грибова О.Е., Бессонова Т.П. *Дидактический материал по обследованию речи детей. Словарный запас*. Москва: 1999.


References


1. Zaharova A.V. *Opyt lingvisticheskogo analiza slovarya detskoj rechi.* Moskva: Zlatoust, 2009.
2. Zhukova N.S. *Preodolenie obschego nedorazvitiya rechi u doshkol'nikov.* Ekaterinburg: Litur, 2006.
3. Vologdina S.S. Rezul'taty issledovaniya sostoyaniya sinonimii i antonimii u doshkol'nikov s ONR. *Special'noe obrazovanie*. 2016; № 9: 27 – 30.
4. Luriya A.R. *Osnovy nejropsihologii.* Moskva: Akademiya, 2013.
5. Morohin V.N. *Metodika sobiraniya fol'klora*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
6. Gribova O.E., Bessonova T.P. *Didakticheskij material po obsledovaniyu rechi detej.* Slovarnyj zapas. Moskva: 1999.


*Статья поступила в редакцию 01.12.21*

УДК 37.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-245-247

***Bazarkulov S.O.,*** *PhD in Religious Studies, Senior Lecturer, Department of Religious Studies and General Education, Osh State University (Osh, Kyrgyz Republic), E-mail: sbazarkulov@mail.ru*

**VALUES AND EDUCATION.** This study will discuss the relationship between education and values. Education has been value-based since it was first implemented, because education means that a person teaches the assumed values and tries to accept them. However, under the influence of positivism, values were excluded from schooling on the grounds that they were relative. It has been argued that the relativity of values is incompatible with the universality of education. Those who support this point of view are called positivist, relativistic and indifferent tendencies. However, today the postmodern understanding of education argues that it must be adopted through the teaching of values in school education. If values are not accepted through education, today's humanity will not be able to overcome its problems. The solution to these problems is associated with the understanding and acceptance of values by people.

*Key words:* **values, education, positivism, relativism, postmodernism.**

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

# ЦЕННОСТИ И ОБРАЗОВАНИЕ

В этом исследовании будет обсуждаться взаимосвязь между образованием и ценностями. Образование было основано на ценностях с тех пор, как оно было впервые реализовано. Потому что образование означает, что человек знакомится с предполагаемыми ценностями и пытается их принять. Однако под влиянием постпросвещенческого позитивизма ценности были исключены из школьного образования на том основании, что они относительны. Утверждалось, что относительность ценностей несовместима с универсальностью образования. Тех, кто поддерживает эту точку зрения, связывали с позитивистскими, релятивистскими и безразличными тенденциями. Однако сегодня постмодернистское понимание образования утверждает, что оно должно быть принято через преподавание ценностей в школьном образовании. Если ценности не будут приняты через образование, сегодняшнее человечество не сможет преодолеть свои проблемы, решение которых связано с пониманием и принятием людьми ценностей.

*Ключевые слова:* **ценности, образование, позитивизм, релятивизм, постмодернизм.**

Сегодня на повестке дня снова стоит вопрос обучения ценностям в образовании. Традиционно семья играла важную роль в передаче и усвоении ценностей посредством взаимодействия, будучи моделью, находящейся на руководящей позиции, применяющей дисциплину в повседневной жизни. Но сегодняшняя семья потеряла свою былую эффективность с изменением социальной структуры. На смену этой деятельности пришли широко распространенные средства массовой информации, такие как телевидение, кино, интернет и СМИ. Эти инструменты, в свою очередь, осуществляют всю деятельность в целях потребления, а не для обеспечения целостности общества и привития моральных ценностей. Погружение детей в виртуальный мир может привести к тому, что они будут демонстрировать поведение, противоречащее ценностям. Неспособность родителей вмешиваться в их жизнь в значительной степени влияет на оценочные суждения будущих поколений, затрудняя приобретение положительных ценностей.

Будущее общества зависит от образованных и характерных людей. Однако подрастающее новое поколение еще не имеет «морального облика». Поскольку человек по своей природе не обладает моральной структурой, он должен получать моральное образование и проходить образовательный процесс. Одной из основных целей общего образования является вооружение каждого человека в школьном возрасте ценностями и навыками, которые помогут принимать соответствующие моральные решения, выработать определенную культуру поведения. Поэтому образование и ценности являются неотъемлемыми.

Методология и методика исследования. Концепция «ценности» используется во многих областях науки – от экономики до философии, от социологии до психологии, от теологии до политики. Ее столь частое использование добавило много значений понятию «ценности». Слово «ценность» может использоваться в разных значениях, поскольку оно включает в конкретную деятельность или абстрактный характер как положительный, так и отрицательный смыслы [1, с. 36].

Позитивистское понимание является основной причиной позднего проникновения ценностей в область исследований социальных наук. Потому что научная объективность в позитивизме может быть достигнута только независимостью от ценностей.

Согласно общепринятому пониманию в социальных науках, ценности – это критерии, которые люди используют для определения своего поведения и оценки событий; концепции высокого уровня, которые выражают идеальное и желаемое поведение и образ жизни, общие принципы, которые помогают в принятии правильных решений, выходят за рамки конкретных условий и объектов [2, с. 2].

Ценности являются важной областью, которую необходимо развивать через образование, но они не получили необходимого места и значения в образовании модернизма. Поскольку «современная философия образования», сформировавшаяся под влиянием эпохи Просвещения, была образована механистическим, позитивистским мировоззрением и пониманием науки [3, с. 276], предметы, связанные с ценностями, были исключены из образования. В позитивизме ценности можно рассматривать как «факты», но они не могут оценить, что «должно быть». Потому что субъективность и объективность ценностей спорны. Таким образом, современное образование не дает учащимся возможности выбирать, во что они должны верить, каких принципов придерживаться. Следовательно, это привело к пренебрежению ценностями в образовании, сводя воспитание учащихся к рамкам деятельности, ограниченной развитием знаний и навыков.

Однако в философии образования есть также идеи, которые выступают против передачи ценностей в образовании. По их мнению, в школьном образовании не может быть и речи о воспитании социальных и моральных ценностей.

В образовании ожидается, что ученики будут создавать собственные ценности. Личность становится определяющим фактором своей системы ценностей, создав собственные истины и ценности. После этого взгляды и дискуссии о том, что школы не будут выполнять функции преподавания ценностей, стали широко распространяться. Эти мнения можно рассматривать как тенденции релятивизма и безразличия. Первая из них – это позитивистская тенденция. Она утверждает, что научность может быть достигнута только путем отказа от всех видов оценочных суждений. Однако невозможно развивать педагогические науки без учета ценностей в образовательном процессе. Потому что большинство явлений, изучаемых педагогическими науками, включают оценочные суждения: «несовместимость, незрелость, неуспеваемость, развитие, равновесие и т.д.»; они выражают суждения и могут быть исследованы в течение длительного времени. Однако это не что иное, как численное оценочное суждение [4, с. 103]. Вторая точка зрения, которая противостоит идее о том, что «невозможно образование без ценностей», – это релятивизм. Релятивистская тенденция утверждает: поскольку ценности относительны, это разрушит универсальность общего образования [4, с. 106]. Третья точка зрения, которая выступает против упоминания ценностей в образовании, – это тенденция безразличия. Склонность к безразличию отвергает не ценности, а их авторитет, их направление. Соответственно, речь идет не об обучении, а о предположении и исполнении. Достаточно не оценивать, а предлагать и передавать. Ценности не всегда совпадают с тем, что каждый человек думает и чувствует в одном и том же смысле [4, с. 109 – 110].

Воспитание ценностей началось с древнего образования. Здесь следует напомнить о сократовском образовании. Он рассматривал ценностное образование как «деятельность по приобретению знаний и добродетели для детей». Очевидно, что знания и добродетель – неразделимое целое. Поэтому сегодня школа должна научить детей определенным моральным ценностям и обеспечить их нравственное развитие [5, с. 3]. Многие философы от Платона до Аристотеля, Канта и Дьюи пытались сформулировать различные постулаты о роли морали, ценностей и воспитания характера в обществе.

В средние века религиозное образование было больше ориентировано на воспитание религиозных и нравственных личностей. Позже, в эпоху Просвещения, на первый план вышло рациональное и логическое образование, и стали преподавать позитивистские ценности. С 19 века на первый план вышла идеология государства в образовании. В этот период возрастает важность таких ценностей, как демократия, равенство, справедливость и гражданство. В период после Второй мировой войны преподавание религиозных ценностей было снова принято. В 1950-х годах к системам образования подходили с целью обеспечения гармонии с обществом, придерживаясь традиционного понимания морального воспитания в отношении ценностей. В 1960-х годах социальная приверженность и демократия вышли на первый план в образовании для самореализации личности. В 1970-е годы интерес к ценностям не ограничивался педагогами, но были включены психологи, социальные психологи, духовенство и даже политики. В то время как традиционные ценности и взгляды были восстановлены в образовании после 1980-х годов, индивидуальные ценности вышли на первый план в 1990-х годах. События, указывающие на социальный коллапс, такие как сексуальная зависимость молодых людей, наркозависимость, ранняя беременность, самоубийства и рост числа разводов, вернули ценности и нравственное воспитание на повестку дня. Перед лицом этих негативных событий семьи, педагоги и общественные лидеры снова стали уделять особое внимание моральному и ценностному воспитанию в школах [6, с. 377].

На ценности могут повлиять социальные, культурные и индивидуальные изменения. Однако эти изменения происходят не очень быстро и не внезапно. С этой точки зрения, если бы ценности были очень разными, можно было бы говорить о том, что преемственность человеческой личности и общества невозможна, в таком случае никаких позитивных изменений ни в отдельно взятой личности, ни в обществе в целом не произойдет.

Любое общество защищает и поддерживает свое существование благодаря ценностям, на которых оно основано. Люди могут вырасти полезными, конструктивными и творческими личностями для общества, если примут духовные, моральные, национальные и религиозные ценности общества, в котором они живут. Таким образом, ценности рассматриваются как фундаментальные элементы общества и личности. Невозможно думать о каком-либо обществе и отдельном человеке без ценностей, и невозможно, чтобы общество, которое не придает должного значения своим ценностям и не пытается их передать, развивалось здоровым образом.

Теоретическая значимость результатов. Образовательная деятельность всегда рассматривается и принимается в смысле стремления к лучшему. В определении концепции образования понятие «ценности» всегда имеет важное значение в усвоении моральных ценностей в процессе социализации, развитии личного характера и приобретении такого ценного качества, как профессиональные знания и навыки [7, с. 148].

Взаимосвязь между образованием и ценностями не нова. Ценности образуют отправную точку образования [8, с. 120]. Поскольку концепция ценностей переплетается с образованием и стара, как образование, проблема ценностей не является уникальной для нашего времени, т.к. ценностное образование существовало всегда, с самого первого момента образовательного процесса. Соответственно, можно сказать, что образование – это ценности, и не существует образования, независимого от ценностей.

Человек рождается и адаптируется к физической и культурной среде. Пренебрежение одним из этих аспектов в образовании может вызвать серьезные проблемы как для ребенка, так и для общества. Здесь образование является зависимой переменной, которая пытается обеспечить социализацию и социальные изменения и развитие, передавая учащемуся нормы, убеждения и ценности, принятые в обществе. Многие объясняет эту реальность в образовательной деятельности двумя способами: 1. Само образование связано с ценностями; 2. Образование (в социальном и культурном плане) решает, чему учить [7, с. 161]. В результате можно сказать, что образование – это воспитание и обучение ценностей в определенном смысле с точки зрения цели, процесса и результата. Исторически можно сказать, что это суждение справедливо для любого места и времени, где имеет место образовательная деятельность.

Ценности в образовательном процессе обращаются к аспекту развития аффективного поведения учащегося. Под аффективным поведением понимается объем поведения, такого, как эмоции, предпочтения, ценности, моральные правила, мотивы и ориентации, которые люди желают получить.

Ценности, которые являются обязательной частью образования, не являются нейтральными элементами вне образовательной деятельности. Происходит передача ценностей, будь то формальное или неформальное образование. В качестве носителя ценностей этот процесс представляет собой единое целое с педагогом, родителями, администрацией школы, образовательной средой и учебными материалами. Потому что у перечисленных людей есть ценности, и они действуют согласно им. Поскольку ценности пронизывают все аспекты образования, образование без ценностей невозможно: оно передает существующие ценности общества и личности от общества к личности, от личности к новым поколениям, то есть обеспечивает преемственность ценностей. Обеспечивая эту преемственность, образование будет способствовать выживанию общества.

Также существуют различные трудности с предоставлением студенту выбора ценностей, т.к., с одной стороны, учитель должен обладать знаниями о ценностях, а ученик, с другой стороны, не может знать все ценности.

Рокич следующим образом оценивает связь ценностей с образовательными и учебными заведениями: «Большинство из нас, вероятно, согласятся с тем, что культура, общество и социальные институты (такие как религиозные, экономические и образовательные) являются основными детерминантами человеческих ценностей. Однако институты – это ценности, которые обеспечивают формирование социальных институтов на протяжении многих лет, поскольку они создают ценности» [9, с. 117 – 118]. Рокич утверждает, что, хотя некоторые социальные институты иногда принимают на себя более доминирующую роль, передача ценностей осуществляется одновременно. Пример ценностей, созданных социальными институтами: спасение и прощение грехов, основные религиозные ценности; свобода и равенство, основные политические ценности; красота продолжает передаваться как эстетическая ценность [9, с. 119].

Ценности нельзя отделить от образования, как предполагает позитивистская мысль, ценности присущи образованию, они имманентны. Мы понимаем ценности как процесс, цель и результат с момента начала обучения. Следовательно, нельзя сказать, что формальное или неформальное образование проходит вне ценностей. Ценности преподаются в школе в рамках формальной и скрытой учебных программ.

Попытки быть полностью технологичными, отказавшись от ценностей для образования или просто придерживаясь традиционных ценностей, вызовут смещение ценностей. Таким образом, Маслоу [10] утверждает, что если образование должно быть вспомогательным элементом на пути каждого человека к тому, чтобы стать полноценным человеком в демократических странах, то в принципе оно должно быть действительно универсальным, повсеместным и продолжающимся всю жизнь предприятием. Образование должно развивать не только когнитивную сферу, но и аффективные и поведенческие аспекты вместе.

В постмодернистской парадигме образования принятие индивидуальных, национальных, духовных, религиозных, моральных и универсальных ценностей стало восприниматься в качестве основных обязанностей школы. Изменение условий жизни требует воспитания людей, осознающих собственные ценности и обладающих внутренним контролем. Следовательно, это требует, чтобы у человека развился самоконтроль. Формирование способности человека контролировать себя возможно при принятии ценностей в школе. Для этого в формировании ценностной картины мира ученик должен не только понять, что знания являются ценными, но и достичь способности брать ценности из знаний.

Школы должны воспитывать не только академически успешных учеников, но и сформировавшихся личностей с точки зрения морали и ценностей. Это возможно благодаря изучению и усвоению социальных и универсальных моральных ценностей. Этот процесс будет происходить при сотрудничестве институтов и организаций, таких как семья, школа, религиозные, официальные лица и гражданское общество.

Библиографический список / References

1. Goodnow E.W. *Moral Values, Henry Holt and Company*. New York 1929.
2. İmamoğlu E. Olcay ve Aygün Z. Karakitapoğlu, "1970'lerden 1990'lara Değerler: Üniversite Düzeyinde Gözlenen Zaman, Kuşak ve Cinsiyet Farkları". *Türk Psikoloji Dergisi*. 1999.
3. Seyfi K. "Modern Eğitimin Oluşum Sürecinde Değerler Eğitimi Nasıl Zayıfladı?" *Değerler ve Eğitimi*: Uluslararası Sempozyumu. İstanbul-2004. İstanbul, 2007.
4. Olivier R. *Eğitim Felsefesi, Çev. Işın Gürbüz, İletişim Yayınları*. İstanbul, 1991.
5. Kirschenbaum H. *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*. Boston: Allyn and Bacon, 1995.
6. Vedder P., Veugelers W. Values in teaching. *Teachers and Teaching: "Theory and Practice*. 2003; № 9 (4), 377 – 388.
7. Magee J.B. *Philosophical Analysis in Education*. New York, 1971.
8. White J. *Education and Good Life, Kagan Page*. London, 1990.
9. Milton R. "Toward a Philosophy of Value Education", Values Education: Theory, Practice, Problems, Prospects. Waterloo: Wilfrid Laurier University Press, 1975: 117 – 126.
10. Maslow A.H. *Dinler, Değerler, Doruk Deneyimler*. İstanbul: Kuraldışı Yayınevi, 1996.

*Статья поступила в редакцию 01.02.21*

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-247-249

***Vorozhtsova N.A.**, postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), English teacher of secondary school № 118 (Barnaul, Russia), E-mail: vorozcova@mousosh118.ru*

**ACCOUNTING FOR THE INDIVIDUAL-TYPOLOGICAL PROPERTIES OF SCHOOLCHILDREN AS A FACTOR OF THE SUCCESS OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHING.** A problem of teaching differentiation is revealed in this article. This problem is based on an accounting for the individual-typological properties of schoolchildren. The article touches upon the question of various personality typologies that can be used in pedagogical practice. The author focuses on properties of the nervous system, emphasizing their influence on the levels of learning of schoolchildren. The work has an interdisciplinary character and is written at the intersection of psychology and teaching methods of individual disciplines. The article attempts to reveal the main reasons for the decline in the quality of education of schoolchildren. The author offers methodological findings to improve the quality of teaching foreign languages, taking into account the individual characteristics of students. The presented material allows to conclude that the central link in learning belongs to a differentiated approach, with its various techniques that allow to create not only conditions for the development of the personality of each student, but also to increase the level of learning.

*Key words:* **personal results, typology of personality, types of nervous system, levels of training, quality of education.**

***Н.А. Ворожцова**, аспирант, Алтайский государственный педагогический университет, учитель английского языка МБОУ СОШ № 118, г. Барнаул, E-mail: vorozcova@mousosh118.ru*

# УЧЕТ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье раскрывается проблема дифференциации обучения на основе учета индивидуально-типологических свойств личности школьника. Затронут вопрос о различных типологиях личности, которые могут быть использованы в педагогической практике. Основное внимание в работе автор акцентирует на свойствах нервной системы, подчеркивая их влияние на уровни обученности школьников. Работа имеет междисциплинарный характер и написана на стыке психологии и методики преподавания отдельных дисциплин. В статье предпринята попытка раскрыть основные причины снижения качества обучения школьников. Автор предлагает методические находки для повышения уровня качества обучения иностранным языкам, учитывая индивидуальные особенности учащихся. Представленный материал позволяет сделать вывод, что центральное звено в обучении принадлежит дифференцированному подходу с его разнообразными приемами, которые позволяют не только создать условия для развития личности каждого ученика, но и повысить уровень обученности по предмету.

*Ключевые слова:* **личностные результаты, типология личности, типы нервной системы, уровни обученности, качество обучения**.

Актуальность данного исследования определена тем, что в настоящее время цели и содержание обучения рассматриваются с позиции концепции человека. К тому же и новый образовательный стандарт приоритетными обозначает личностные результаты обучения. Следовательно, главной общеобразовательной задачей признаётся учёт индивидуально-типологических особенностей школьников [1].

Классики педагогики считают индивидуальный подход основополагающим принципом в процессе обучения, признавая наличие индивидуальных различий между учащимися. В исследованиях российских педагогов и психологов доказано, что индивидуальный подход к учащимся в условиях классно-урочной системы оптимально применяется при дифференциации обучения [2; 11; 13].

К индивидуально-типологическим особенностям ученые относят чаще всего свойства высшей нервной деятельности [3], психические процессы и познавательную деятельность, мотивы учения, особенности контроля над знаниями, межполушарную асимметрию головного мозга, а также изучение уровня актуального развития, социальной зрелости и даже воспитанности [4].

Цель исследования – обобщить представление об индивидуальных особенностях того или иного ученика. Задача – выявить влияние индивидуальных особенностей школьника на его учебную деятельность и разработать разноуровневые задания для достижения успеха в учении. Специфика иностранного языка, трудности, с которыми сталкиваются учащиеся в процессе изучения, с одной стороны, и их типологические особенности, с другой стороны, требуют специального

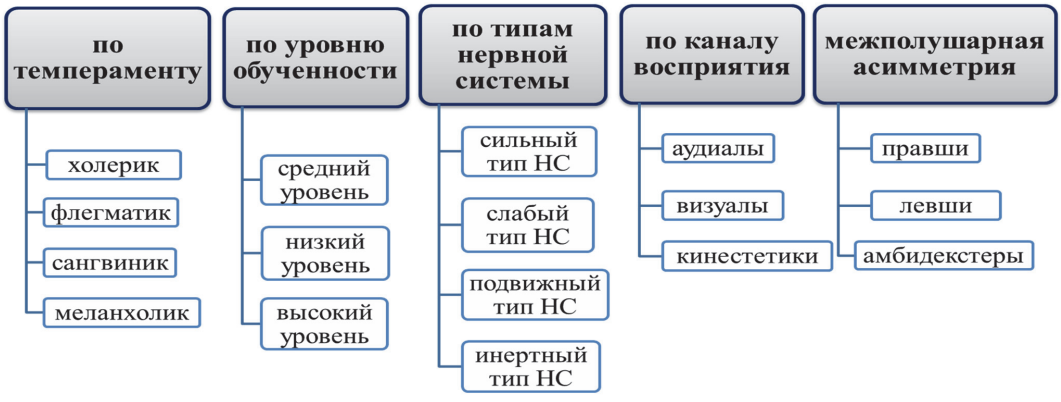



Рис. 1. Типологии личности

подхода. Теоретическое и прикладное значение отображается в том, что идея учета типологических особенностей школьников должна стать неотъемлемой частью процесса обучения иностранным языкам и служить фактором для успешного формирования универсальных способов деятельности.

Чаще всего в школьной практике базовыми критериями для определения типологических особенностей и дальнейшей дифференциации выступают задатки и уровень успеваемости, реже – темперамент, каналы восприятия. Но на практике, как известно, нет чистых сангвиников или холериков, аудиалов или визуалов, а задатки сформированы у всех в разной степени (рис. 1).

Согласно исследованиям PISA уровень качества обучения школьников снижается.

Таблица 1

Исследования PISA

| PISA–2018 | НАПРАВЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ | PISA–2015 |
|---|---|---|
| 28 место (488 баллов) | Математическая грамотность | 23 место (494 балла) |
| 29 место (479 баллов) | Читательская грамотность | 26 место (494 балла) |
| 30 место (478 баллов) | Естественнонаучная грамотность | 32 место (487 баллов) |

Научная новизна исследования состоит в том, что учет типологических особенностей школьников служит эффективным инструментом для повышения качества образования. Теория учета свойств нервной системы поможет сформировать качественные способы учебной деятельности.

Таблица 2

Типы нервной системы

| **Сильная нервная система** | **Слабая нервная система** |
|---|---|
| Высокая работоспособность | Низкая работоспособность |
| Быстрое переключение внимания | Быстрая утомляемость, снижение интереса |
| Адекватная реакция на неожиданный вопрос | Выполнение заданий при наличии опоры |
| **Подвижная нервная система** | **Инертная нервная система** |
| Высокий темп работы | Медленный темп работы |
| Торопливость | Развита долговременная память |
| Потеря самоконтроля | Работа по алгоритму |

Типы нервной системы считаются стабильными, они не изменяются в течение жизни и проявляются довольно ярко в так называемых критериальных ситуациях, например, длительный школьный день (6–7 уроков), урок, на котором нужно работать в быстром темпе, все виды проверочных работ, ситуация после неудачного ответа, работа в шумной обстановке. Типы нервной системы напрямую влияют на уровни обученности.

Целесообразно вести рабочую таблицу учета типологических особенностей школьников. В течение сентября провести школьный тест умственного развития, тест на познавательную активность, наблюдать за учащимися, делать мини-опросы, выясняя мотивы учения и уровень обученности по предмету. Основываясь на результатах тестирования и наблюдениях, заполнить таблицу, где отражены ведущее полушарие, тип НС, уровень обученности, мотив для изучения иностранного языка и лабильность или инертность ученика, которые важны для всех видов контроля.

Таблица 3

Рабочая таблица учета типологических особенностей учащихся 7 «В» класса

| | **полушарие** | **тип НС** | **уровень обуч.** | **мотив** | **контроль** |
|---|---|---|---|---|---|
| Алина Г. | П | сильный | высокий | внутр. | лаб. |
| Иван М. | П | сильный | высокий | внутр. | лаб. |
| Дарина М. | П | сильный | высокий | внутр. | лаб. |
| Анна П. | П | сильный | высокий | внутр. | лаб. |
| Соня П. | П | сильный | высокий | внутр. | лаб. |
| Анна Р. | П | сильный | высокий | внутр. | лаб. |
| Артем С. | П | сильный | высокий | внутр. | лаб. |
| Семен С. | П | сильный | высокий | внутр. | лаб. |
| Кирилл К. | П | подвижный | высокий | внутр. | лаб. |
| Эдвард К. | П | подвижный | высокий | внутр. | лаб. |
| Кирилл Ку. | П | подвижный | высокий | внутр. | лаб. |
| Матвей Б. | П | инертный | средний | внутр. | инерт. |
| Екатерина Б. | П | инертный | средний | внутр | инерт. |
| Матвей Д. | П | инертный | средний | внутр | инерт. |
| Кристина Н. | П | инертный | средний | внутр | инерт. |
| Дарья П. | П | инертный | средний | внутр. | инерт. |
| Константин П. | П | инертный | средний | внутр. | инер. |
| Кристина С. | П | инертный | средний | внутр. | инерт. |
| Иаков С. | П | инертный | средний | внутр. | инерт. |
| Маргарита С. | П | инертный | средний | внутр. | инерт. |
| Полина Т. | П | инертный | средний | внутр. | инерт. |
| Арсений Ф. | П | инертный | средний | внутр. | инерт. |
| Дарья Б. | П | слабый | низкий | внутр. | инерт. |
| Анастасия Д. | П | слабый | низкий | внутр. | инерт. |
| Дмитрий П. | П | слабый | низкий | внутр. | инерт. |
| Диана П. | П | слабый | низкий | внутр. | инерт. |
| Мария Ч. | П | слабый | низкий | внутр. | инерт. |

Исходя из данных таблицы, класс условно можно поделить на 2–3 группы, в зависимости от вида работы. В группу номер 1 вошли представители с сильной и подвижной нервной системой и высоким уровнем обученности, в группу номер 2 – с инертной нервной системой и со средним уровнем обученности, так как для успешного выполнения работы им нужно чуть больше времени. В группу номер 3 вошли представители со слабой нервной системой и низким уровнем обученности. У детей позитивная реакция на деление по группам, так как они понимают уровень своих знаний, им комфортно работать с реально выполнимыми заданиями, у них формируется устойчивая мотивация к изучению предмета. При успешном развитии определенных способов деятельности возможна вертикальная ротация по группам обученности и как закономерность появляется желание освоить более сложную учебную деятельность (рис. 2) Таким образом учитель активизирует учебную деятельность и помогает каждому ученику почувствовать уверенность в своих силах.




Рис. 2. Распределение учебных заданий по уровням обученности в 7 «В» классе

Безусловно, такой подход в работе – довольно длительный процесс. Но в дальнейшем появляется возможность эффективно выстроить урок.

На уроке формирования лексических навыков на этапе систематизации предлагаем детям с низким уровнем обученности вставить пропущенные слова по теме, со средним и высоким уровнем обученности – творчески подойти к проблеме и на основе данного текста составить рассказ о своих любимых предметах. Причём детей с высоким уровнем обученности опросить в первую очередь, таким образом предоставляем дополнительное время ученикам со средним уровнем обученности для успешного выполнения данного задания.

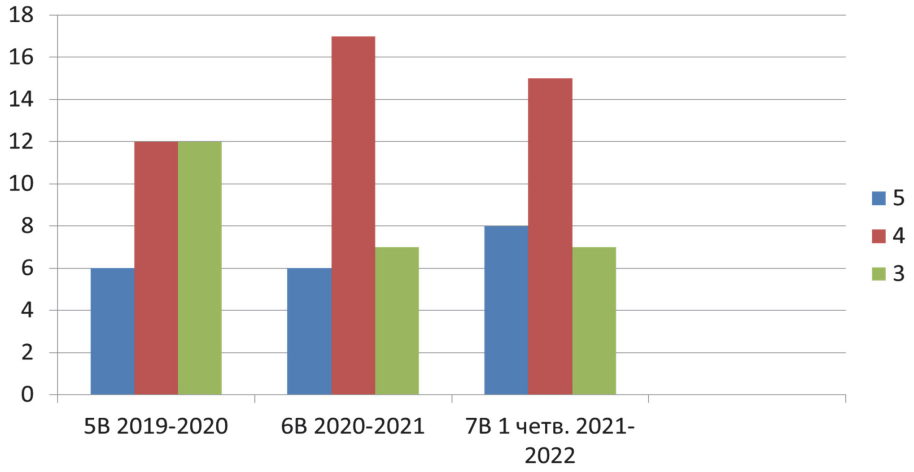



Рис. 3

На уроке систематизации грамматических навыков ставим проблему, например, сколько способов выражения прошедшего времени можно найти в предложенном тексте. Дети с сильной и подвижной нервной системой анализируют текст, ищут различия и заполняют таблицу, дети с инертной и слабой нервной системой, пользуясь грамматическим справочником, ищут нужную информацию для заполнения этой же таблицы. В итоге мы приходим к одному результату, но разными путями.

Таблица 4

Способы выражения прошедшего времени в английском языке

| | Past Simple | Past Progressive | Past Perfect |
|---|---|---|---|
| указатели времени | | | |
| как образуется | | | |
| пример из текста | | | |

Урок-контроль. Необходимо написать электронное письмо по пройденной теме. Учащимся с низким уровнем обученности предлагается письменно ответить на предложенные вопросы, ответ оформить в форме письма; для учащихся со средним уровнем обученности написать письмо с опорой на ключевые слова по теме; для учащихся высоким уровнем обученности выполнить задание без опор.

В результате каждый обучающийся работает на уровне своих способностей, преодолевая посильную, но достаточно ощутимую для него трудность [12]. Подбирая серии упражнений, а также формы работы и контроля для определённых групп учащихся, учитель развивает не только умение применять знания и способность творчески и продуктивно мыслить, но и критически оценивать предложенную информацию, пользоваться информационными ресурсами и применять знания в новых ситуациях. На диаграмме видно, что в одном и том же классе за определенный учебный период удалось улучшить качество знаний благодаря учету индивидуальных особенностей учащихся (рис. 3).

В заключение подчеркнем, что учить всех одинаково представляется явным заблуждением. Для успешного овладения иностранным языком, для формирования продуктивных способов учебных действий необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. Дифференцированный подход позволит не только развить личность ребенка, но и повысить уровень обученности. Специфика работы в условиях дифференциации по типам свойств нервной системы представляет определенный интерес среди педагогов, так как у учителя появляется возможность эффективно проявить педагогическую поддержку каждому ученику, что позволит достичь высоких личностных результатов в обучении. Потенциал данного исследования заключается в возможности внедрения его результатов в учебный процесс. Представляется важным продолжить исследование в связи с доказанным ростом качества знаний.

Библиографический список


1. Акимова М.К., Козлова В.Т. *Психофизиологические особенности индивидуальности школьников Учет и коррекция*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2002.
2. Унт И.Э. *Индивидуализация и дифференциация обучения*. Москва: Педагогика, 1990.
3. Павлов И.Л. *Полное собрание сочинений*. Москва; Ленинград, 1951 – 1952.
4. Лейтес Н.С. Опыт психологической характеристики темперамента. *Типологические особенности высшей нервной деятельности человека*. Москва, 1956.
5. Теиvwe Б.М. Об изучении типологических свойств нервной системы и их психологических проявлений. *Вопросы психологии*. 1957; № 5: 118.
6. Герасимов В.П. *Особенности учебной деятельности младших школьников в связи с подвижностью нервных процессов*. Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Москва, 1976.
7. Горлова Н.А. *Методика обучения иностранному языку*: учебное пособие для студентов: в 2 ч. Москва: Издательский центр «Академия», 2013.
8. Дональдсон М. *Мыслительная деятельность детей*. Москва, 1985.
9. Леонгард К. *Акцентуированные личности*. Киев, 1989.
10. Гальскова Н.Д. *Современная методика обучения иностранным языкам*: пособие для учителя. Москва: АРКТИ, 2004.
11. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
12. Пассов Е.И. *Основы методики обучения иностранным языкам*. Москва: Педагогика, 1977.
13. Полат Е.С. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*. Москва: Издательский центр «Академия», 2002.
14. Полат Е.С. Разноуровневое обучение. *Иностранные языки в школе*. 2001; № 1: 4 – 8.


References


1. Akimova M.K., Kozlova V.T. *Psihofiziologicheskie osobennosti individual'nosti shkol'nikov Uchet i korrekciya*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr "Akademiya", 2002.
2. Unt I.`E. *Individualizaciya i differenciaciya obucheniya*. Moskva: Pedagogika, 1990.
3. Pavlov I.L. *Polnoe sobranie sochinenij*. Moskva; Leningrad, 1951 – 1952.
4. Lejtes N.S. Opyt psihologicheskoj harakteristiki temperamenta. *Tipologicheskie osobennosti vysshej nervnoj deyatel'nosti cheloveka*. Moskva, 1956.
5. Teivwe B.M. Ob izuchenii tipologicheskih svojstv nervnoj sistemy i ih psihologicheskih proyavlenij. *Voprosy psihologii*. 1957; № 5: 118.
6. Gerasimov V.P. *Osobennosti uchebnoj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov v svyazi s podvizhnost'yu nervnyh processov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 1976.
7. Gorlova N.A. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku*: uchebnoe posobie dlya studentov: v 2 ch. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2013.
8. Donal'dson M. *Myslitel'naya deyatel'nost' detej*. Moskva, 1985.
9. Leongard K. *Akcentuirovannye lichnosti*. Kiev, 1989.
10. Gal'skova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam*: posobie dlya uchitelya. Moskva: ARKTI, 2004.
11. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.
12. Passov E.I. *Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva: Pedagogika, 1977.
13. Polat E.S. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2002.
14. Polat E.S. Raznourovnevoe obuchenie. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2001; № 1: 4 – 8.


*Статья поступила в редакцию 01.02.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-250-252

***Ivonina Ya.A.**, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: yana-ol@mail.ru*

**DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS FOR MA STUDENT OF TRAINING DIRECTION "SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES".** Today, professions in the socio-cultural sphere are undergoing changes associated with global informatization processes in all spheres of human activity, formation of a culture of innovation. Socio-cultural conditions actualize the development of a significant amount of knowledge and skills, including soft skills. These are objective requirements of the modern labor market that need to be addressed in the process of studying at a university. The author of the article defines the concept of "soft skills", identifies the main components that make up their content. The article presents an analysis of the implementation of educational programs in the direction 51.04.03 "Socio-cultural activities", in order to identify conditions for the development of over-professional competencies. As a result of the study, it is revealed that the effectiveness of the development of soft skills is facilitated by the design of a holistic pedagogical process based on the use of modern educational technologies, aimed at improving the mental, activity, and personal abilities of a MA student.

*Key words:* **MA student, competences, soft skills, educational program, educational technologies.**

***Я.А. Ивонина**, канд. ист. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: yana-ol@mail.ru*

# РАЗВИТИЕ SOFT SKILLS У МАГИСТРАНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

Сегодня профессии социально-культурной сферы претерпевают изменения, связанные с глобальными процессами информатизации всех сфер деятельности человека, формированием культуры инноваций. Социально-культурные условия актуализируют развитие значительного количества знаний и умений, включая soft skills. Это объективные требования современного рынка труда, которые необходимо решать в процессе обучения в вузе. Автором статьи определено понятие «soft skills», выявлены основные компоненты, составляющие их содержание. В статье представлен анализ реализации образовательных программ по направлению 51.04.03 Социально-культурная деятельность с целью определения параметров, оказывающих влияние на развитие надпрофессиональных компетенций магистрантов. В результате исследования выявлено, что высшие учебные заведения, реализующие магистерскую образовательную программу, недостаточно эффективно используют потенциал дисциплин учебного плана для развития soft skills. Существует необходимость систематизации требований рынка труда для проектирования образовательной деятельности, основанной на использовании современных образовательных технологий, направленной на совершенствование умственных, деятельностных, личностных способностей магистранта.

*Ключевые слова:* **«гибкие компетенции», надпрофессиональные компетенции, soft skills, образовательная программа, образовательные технологии.**

В последние десятилетия в российском социально-культурном пространстве происходят трансформации, связанные глобальными процессами информатизации всех сфер деятельности человека, формированием культуры инноваций. Данный фактор оказывает влияние на все области функционирования социума, в том числе и на сферу образования и культуры. Формируются новые образцы профессиональных стандартов поведения педагога, воспитателя, менеджера, методиста, организатора досуга и других специалистов социально-культурной сферы, обусловливающие необходимость внесения качественных изменений в образовательный процесс, которые обеспечат выпускнику возможность гибко реагировать на развитие социально-культурных практик, следовательно, и на конкурентоспособность на рынке труда.

В настоящее время работодатели и специалисты кадровых служб при оценке кандидата на вакантную должность преимущественно выделяют два вида компетенций: hard skills («жесткие компетенции», профессиональные компетенции) и soft skills («гибкие компетенции», надпрофессиональные компетенции). Термины hard skills и soft skills были введены в научный оборот в 1950-е гг. применительно к системе управления персоналом. [1]. Позже получили широкое распространение в других сферах. Содержание первых определяет профессионально ориентированные знания, умения и навыки, которые позволят реализовывать конкретные технологии, осуществлять профессиональную деятельность. Вторые – soft skills – это социально-психологические компетенции, основы которых закладываются в раннем возрасте и совершенствуются на протяжении всей жизни, являются надпрофессиональными и используются универсально (вне зависимости от сферы деятельности) [2].

Осмысление процесса развития надпрофессиональных компетенций в отечественной науке только начинается. На сегодняшний день единого понимания их структуры не сложилось. Преимущественно исследователи, обратившиеся к решению данной проблемы, выделяют в содержании soft skills такие компоненты, как коммуникабельность, лидерство, ответственность, гибкость, адаптивность, самоанализ, способность управлять своим временем и эмоциями, мотивировать и обучать других людей, анализировать информацию, производить новые знания и другие [1–11].

Существуют и авторские подходы к характеристике сущности soft skills, в числе которых обращается внимание на такие компоненты, как:

– умение использовать инструменты тайм-менеджмента, самопрезентации, селф-маркетинга, управления конфликтами [2; 11];

– эмоциональный интеллект как способность человека различать собственные эмоции и других людей, а также управлять ими [5; 6; 7];

– эффективное мышление, проявляющееся в навыках сбора актуальной информации, анализа проблемной ситуации, прогнозирования результатов деятельности [3; 8];

– креативность, выражающаяся в умении создавать на основе предшествующего опыта новшества [1; 2].

Актуальность развития soft skills у магистрантов обусловлена тем, что профессии в социально-культурной сфере, как правило, являются публичными. Деятельность выпускников магистратуры преимущественно связана с реализацией педагогической, проектной или управленческой функций организаций социально-культурной сферы, которая требует демонстрации духовного потенциала специалиста, общей культуры и образованности в соответствии с высшими идеалами социума, выраженных в проявлении таких качеств, как порядочность, деликатность, ответственность, целеустремленность, тактичность, деликатность, нравственность и других. Эффективность их деятельности обусловлена не только знаниями социально-культурных технологий, навыками организации культурно-досуговых программ, но и умением оперативно решать открытые задачи в современных условиях. Данный факт подтверждают результаты работы круглых столов и семинаров, проведенных в период 2018–2021 года на базе Алтайского государственного института культуры, в которых приняли участие представители научно-педагогического сообщества, руководители и ведущие специалисты учреждений культуры Западной Сибири. Научно-практические мероприятия («Формирование профессиональной компетентности специалиста по направлению подготовки «Социально-культурная деятельность», «Инновационные технологии в сфере культуры», «Индустрия досуга как перспективное направление социально-экономического развития», «Подготовка кадров в сфере культуры») были направлены на конкретизацию содержания профессиональных компетенций обучающихся в вузах культуры. В процессе обсуждения были обозначены тенденции развития социально-культурной сферы и актуализированы проблемы подготовки специалистов в условиях развивающегося информационного общества. При этом отмечалось, что профессиональные или жесткие компетенции формируются у выпускников вузов достаточно эффективно, в то время как гибкие навыки с учетом современных требований рынка труда развиты недостаточно. Для эффективного решения профессиональных задач магистрам, по мнению работодателей, необходимо больше внимания в образовательном процессе уделять совершенствованию у обучающихся:

– аналитических способностей;
– умений свободного ориентирования в информационной среде;
– эмоционального интеллекта;
– креативности;
– социальной активности;
– открытости к восприятию нового знания (выраженную в стремлении осваивать инновационные технологии);
– свободного владения различными коммуникационными технологиями;
– стремления к саморазвитию, самообразованию и самосовершенствованию;
– высокого уровня культуры и другие.

С целью определения параметров, оказывающих влияние на развитие soft skills магистрантов, был проведен анализ реализации образовательных про-

грамм по направлению 51.04.03 Социально-культурная деятельность. Подготовка магистров социально-культурной деятельности ведется в 25 вузах страны (в их числе 12 государственных университетов, 10 институтов культуры, 3 педагогических института, 1 – технический, 1 – морской) в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) 51.04.03 Социально-культурная деятельность, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 декабря 2015 г. № 1465 [12].

Государственный стандарт предусматривает освоение универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которые позволят осуществлять различные виды профессиональной деятельности: творческо-производственную, организационно-управленческую, художественно-творческую, научно-методическую, проектную и педагогическую [12]. При разработке и реализации программы магистратуры образовательная организация ориентируется на конкретный вид (виды) профессиональной деятельности, к которому (которым) готовится магистр, исходя из потребностей рынка труда, научно-исследовательских и материально-технических ресурсов организации. Универсальные компетенции, такие как способность осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий, управления проектом на всех этапах его жизненного цикла, организовывать и руководить работой команды, применять современные коммуникативные технологии, анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия, определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способов ее совершенствования на основе самооценки, которые являются обязательными для всех вузов, реализующих программу, преимущественно формируются в процессе освоения следующих дисциплин: «История и методология науки», «Экономика культуры», «Управление проектами в сфере культуры», «Технологии государственной культурной политики», «Социология культуры», «Основы государственной культурной политики» и др. Общепрофессиональные компетенции, связанные с организацией исследовательских и проектных работ, реализацией основных и дополнительных образовательных программ, руководством коллективом, образуются дисциплинами «Организация и методика научного исследования», «Технологии менеджмента инноваций», «Основы педагогической инноватики», «Методика преподавания специальных дисциплин» и прочими.

Профессиональные компетенции, направленные на овладение знаниями, умениями и навыками социально-культурной деятельности определяются участниками образовательного процесса с учетом профессиональных стандартов, соответствующих будущей деятельности выпускников. Разработчики основных профессиональных образовательных программ предусматривают обучение разработке программ научного исследования и интерпретации результатов научных исследований, ведению инновационной деятельности в учреждениях социально-культурной сферы, проектированию, оптимизации, модернизации и экспертизе социально-культурной деятельности [12].

Набор компетенций, закрепленный в Федеральном государственном образовательном стандарте в целом учитывает основные потребности рынка труда. Содержание универсальных компетенций в значительной части совпадает с компонентами, составляющими soft skills.

В образовательной практике высших учебных заведений получили распространение два подхода к развитию soft skills.

1. Ввод отдельных дисциплин, направленных на совершенствование наиболее актуальных навыков для социально-культурной практики. В частности, проектный подход к управлению социально-культурной сферой требует от специалистов умения работать в команде, что обусловливает введение таких дисциплин, как тимбилбинг, управление проектными командами и других. Данный подход реализуется в незначительном объеме.

2. Распределение универсальных компетенций между дисциплинами учебного плана и их совершенствование во внеучебной воспитательной, научно-исследовательской, проектной работах и во время прохождения практики. Этот подход получил широкое распространение в высших образовательных учреждениях.

Результаты анализа содержания магистерских программ показали, что около 90% дисциплин учебных планов по направлению подготовки «Социально-культурная деятельность» формирует не одну, а несколько компетенций (от 2 до 7) в различных комбинациях: универсальная – профессиональная; универсальная – общепрофессиональная; общепрофессиональная – профессиональная, универсальная – общепрофессиональная – профессиональная. 93% преподавателей для формирования компетенций используют инновационные педагогические технологии. Наибольшее распространение в магистерских программах получили презентация, тренинги, кейс-стади, проектирование, семинар-диспут, имитационные и деловые игры, коллоквиум, создание проектных команд и другие. При этом только 22% от общего объема заданий развивают компоненты soft skills. Из этого числа большая часть упражнений связана с совершенствованием коммуникативных навыков, работой в команде, решением «открытых» задач.

Гибкие навыки преимущественно совершенствуются в процессе практической подготовки магистров, которая проходит в условиях инновационно-развивающей среды организации, воспитательной и научно-исследовательской работы. Программы практик разрабатываются образовательной организацией в зависимости от выбранного вида профессиональной деятельности. Индивидуальный план магистранта учитывает уровень развития компетенций у обучающегося и объективные потребности конкретного учреждения. Практика дает возможность проявить знания, умения и навыки, полученные в процессе теоретического обучения, актуализировать отдельные компоненты soft skills. Планы воспитательной работы образовательных учреждений, реализующих рассматриваемые программы, содержат мастер-классы и тренинги по обучению технологиям тайм-менеджмента, селф-маркетинга, управления конфликтами, саморазвития, проектирования. Магистранты активно занимаются научными исследованиями, направленными на решение актуальных проблем, социально-культурным проектированием, участвуют в конкурсах федерального, регионального, муниципального уровней, презентуя результаты собственной деятельности.

Эффективность развития гибких навыков у магистрантов направления подготовки «Социально-культурная деятельность» требует увеличения объема специально разработанных заданий в дисциплинах учебного плана, которые охватывали бы необходимое и достаточное количество компонентов soft skills. Данный процесс нуждается в проектировании, которому способствует систематизация содержания компетенций государственного стандарта с учетом реальных условий будущей профессиональной деятельности [4; 11]. С целью интеграции компетенций в магистерской программе предлагается выделить три блока, каждый из которых направлен на развитие определенного вида способностей, составляющих содержание универсальных компетенций и soft skills:

1. Развитие умственных способностей (творческое, системное, аналитическое и проектное мышление, сбор и обработка информации, решение проблем социально-культурной деятельности, планирование деятельности, прогнозирование результатов реализации социально-культурных проектов и программ).

2. Развитие деятельностных способностей (социальная активность, организация социально-культурной деятельности, профессиональное общение, межличностные отношения, работа в команде, лидерство, структурирование и визуализация информации, внедрение инноваций в социально-культурную практику).

3. Развитие личностных способностей (ответственность, находчивость, гибкость, способность управлять своим развитием (в том числе повышением уровня культуры, духовного потенциала), временем и эмоциями).

Каждый блок требует разработки комплекса заданий, которые должны быть логично распределены по темам отдельных предметов и между дисциплинами учебного плана. Это позволит сместить фокус внимания при формировании гибких навыков с практической подготовки, воспитательной, научно-исследовательской работы на учебную деятельность, следовательно, более эффективно осуществлять контроль развития надпрофессиональных компетенций.

Задания необходимо разрабатывать на основе применения современных технологий обучения, поскольку взаимодействие субъектов образовательного процесса в традиционном формате является недостаточно эффективным, представляя собой процесс передачи знаний от преподавателя к обучающемуся. Развитие надпрофессиональных навыков же в большей степени требует самостоятельного поиска знаний под руководством опытного наставника. Распространение e-learning, m-learning, цифровых технологий в образовании способствуют совершенствованию умственных способностей обучающихся [4; 11]. Переход к созданию коллабораций и команд из числа преподавателей и обучающихся для реализации социально-культурных проектов позволяет развивать деятельностные и личностные способности магистрантов [4; 11]. При этом важным представляется рациональное, обоснованное сочетание традиционных и инновационных практико-ориентированных форм и методов образовательной деятельности, позволяющее достигать лучших результатов обучения.

В современных условиях, связанных с формированием культуры инноваций, интенсификацией оборота информации, развитие soft skills является залогом востребованности выпускника магистратуры в профессиональной среде. Анализ реализации магистерских программ показал, что высшие учебные заведения при проектировании образовательной деятельности учитывают требования Федерального государственного образовательного стандарта, отражающего актуальные потребности рынка труда. Вместе с тем у будущих выпускников существует потребность в развитии гибких навыков в большем объеме, что обусловливает необходимость определения актуальных компонентов soft skills и проектирования образовательной деятельности, основанной на рациональном сочетании традиционных и современных образовательных технологий, направленной на совершенствование умственных, деятельностных, личностных способностей магистранта.

Библиографический список

1. Цаликова И.К., Пахотина С.В. Научные исследования по вопросам формирования soft skills (обзор данных в международных базах SCOPUS, WEB OF SCIENCE. *Образование и наука*. 2019; Т. 21, № 8: 187 – 207.

2. Ивонина А.И., Чуланова О.Л., Давлетшина Ю.М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников. *Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ»*. 2017; Т. 9, № 1. Available at: https://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf
3. Яркова Т.А., Черкасова И.И. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога. *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates.* 2016; Т. 2, № 4: 222 – 234.
4. Огарева Е.И., Лик Н.В. Возможности формирования «гибких навыков» (soft skills) в образовательной системе вуза. *Гуманизация образования*. 2019; № 5: 97 – 111.
5. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена. *Вопросы психологии*. 2006; № 3: 78 – 86.
6. Чуланова О.Л. Эмоциональная компетентность в управлении персоналом. *Вестник Университета (Государственный университет управления)*. 2011; № 16: 135 – 138.
7. *Работающий эмоциональный интеллект в бизнесе и образовании*. Available at: https://drofaventana.ru/upload/iblock/a46/a46cf257f717080c7ddd52206ee410f6.pdf
8. Микиденко Н.Л., Сторожева С.П. Роль научно-исследовательской работы в формировании «мягких» компетенций студентов. *Бизнес. Образование. Право*. 2017; № 4 (41): 366 – 372.
9. Беркович М.И., Кофанова Т.А., Тихонова С.С. Softskills (мягкие компетенции бакалавра: оценка состояния и направления формирования. *Вестник ВГУ.* Серия: Экономика и управление. 2018; № 4: 63 – 68.
10. Брасс А.А. Селф-маркетинг как мягкая компетенция. *Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции*. Красноярск, 2021: 8 – 12.
11. Бацунов С.Н., Дереча И.И., Кунгурова И.М., Слизкова Е.В. Современные детерминанты развития soft skills. *Концепт.* Научно-методический журнал. Available at: https://e-koncept.ru/2018/181018.htm
12. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 51.04.03 Социально-культурная деятельность*. Available at: http://www.fgosvo.ru/news/21/1651/

References

1. Calikova I.K., Pahotina S.V. Nauchnye issledovaniya po voprosam formirovaniya soft skills (obzor dannyh v mezhdunarodnyh bazah SCOPUS, WEB OF SCIENCE. *Obrazovanie i nauka*. 2019; Т. 21, № 8: 187 – 207.
2. Ivonina A.I., Chulanova O.L., Davletshina Yu.M. Sovremennye napravleniya teoreticheskih i metodicheskih razrabotok v oblasti upravleniya: rol' soft skills i hard skills v professional'nom i kar'ernom razvitii sotrudnikov. *Internet-zhurnal «NAUKOVEDENIE»*. 2017; T. 9, № 1. Available at: https://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf
3. Yarkova T.A., Cherkasova I.I. Formirovanie gibkih navykov u studentov v usloviyah realizacii professional'nogo standarta pedagoga. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates.* 2016; T. 2, № 4: 222 – 234.
4. Ogareva E.I., Lik N.V. Vozmozhnosti formirovaniya «gibkih navykov» (soft skills) v obrazovatel'noj sisteme vuza. *Gumanizaciya obrazovaniya*. 2019; № 5: 97 – 111.
5. Andreeva I.N. `Emocional'nyj intellekt: issledovaniya fenomena. *Voprosy psihologii*. 2006; № 3: 78 – 86.
6. Chulanova O.L. `Emocional'naya kompetentnost' v upravlenii personalom. *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya)*. 2011; № 16: 135 – 138.
7. *Rabotayuschij `emocional'nyj intellekt v biznese i obrazovanii*. Available at: https://drofaventana.ru/upload/iblock/a46/a46cf257f717080c7ddd52206ee410f6.pdf
8. Mikidenko N.L., Storozheva S.P. Rol' nauchno-issledovatel'skoj raboty v formirovanii «myagkih» kompetencij studentov. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*. 2017; № 4 (41): 366 – 372.
9. Berkovich M.I., Kofanova T.A., Tihonova S.S. Softskills (myagkie kompetencii bakalavra: ocenka sostoyaniya i napravleniya formirovaniya. *Vestnik VGU.* Seriya: `Ekonomika i upravlenie. 2018; № 4: 63 – 68.
10. Brass A.A. Self-marketing kak myagkaya kompetenciya. *Sbornik materialov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Krasnoyarsk, 2021: 8 – 12.
11. Bacunov S.N., Derecha I.I., Kungurova I.M., Slizkova E.V. Sovremennye determinanty razvitiya soft skills. *Koncept.* Nauchno-metodicheskij zhurnal. Available at: https://e-koncept.ru/2018/181018.htm
12. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya (FGOS VO) po napravleniyu podgotovki 51.04.03 Social'no-kul'turnaya deyatel'nost'*. Available at: http://www.fgosvo.ru/news/21/1651/

*Статья поступила в редакцию 26.11.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-252-254

***Kopaneva O.V.,*** *postgraduate, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: zajceva_12@bk.ru*
***Lesher O.V.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: vlesher@rambler.ru*
***Antropova L.I.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: alitier@mail.ru*

**FORMATION OF READINESS FOR COMMUNICATIVE INTERACTION THROUGH THE INCLUSION OF TEACHERS IN THE DEVELOPMENT OF JOINT PROJECTS.** The article presents results of a study on the problem of formation of teachers' readiness for communicative interaction in the process of their inclusion in project activities. Currently, the education system is undergoing a transition to federal state educational standards of a new generation, requiring the introduction of new educational learning technologies. The formation of a teacher's readiness for communicative interaction in the process of professional activity is most effectively carried out in conditions that stimulate such interaction. The communicative space of project activity, the involvement of the teacher in the development and implementation of pedagogical projects contributes to the formation of readiness for communicative interaction and the disclosure of their communicative potential. The need to solve this problem in the context of an educational organization is an urgent pedagogical task, both from a theoretical and practical point of view.

*Key words:* **cooperation, project, readiness, formation, communicative, interaction, activity, teacher.**

***О.В. Копанева****, аспирант, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова», г. Магнитогорск, E-mail: zajceva_12@bk.ru*
***О.В. Лешер****, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова», г. Магнитогорск, E-mail: vlesher@rambler.ru*
***Л.И. Антропова****, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова», г. Магнитогорск, E-mail: alitier@mail.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К КОММУНИКАТИВНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ ПОСРЕДСТВОМ ВКЛЮЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В РАЗРАБОТКУ СОВМЕСТНЫХ ПРОЕКТОВ

В данной статье представлены результаты исследования по проблеме формирования готовности педагогов к коммуникативному взаимодействию в процессе включения их в проектную деятельность. В последние годы в системе отечественного образования произошел переход на Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения, которые предполагают применение новых образовательных технологий обучения. Это влечет за собой поиск стимулирующих факторов, влияющих на формирование готовности педагогов к коммуникативному взаимодействию в профессиональной сфере. Одним из таких факторов является коммуникативное пространство проектной деятельности, включенность в разработку и реализацию которых формирует у педагогов профессиональную компетентность и развивает их коммуникативный потенциал.

*Ключевые слова:* **сотрудничество, проект, готовность, формирование, коммуникативный, взаимодействие, деятельность, педагог**.

Требования новых образовательных стандартов, внедренных в связи с изменениями самой социально-экономической российского государства, поставили перед современным обществом и проблему профессиональной переподготовки педагогов [1–12]. Ориентация на формирование универсальных компетенций обучающихся, пришедшая на смену ранее доминирующей в образовательной системе, основанной на механической передаче знаний, привела к необходимости становления нового типа педагога, обладающего высокой мобильностью, ориентированного на демократизацию и гуманизацию педагогического процес-

са, на становление социально активной личности каждого обучающегося с собственным устойчивым мировоззрением, способным влиять на окружающее его пространство, с потребностью в познании и творчестве [2]. Этому в немалой степени способствует формирование у педагогических работников коммуникативных ценностей, умений коммуникативного взаимодействия с обучающимися и другими педагогами, основанных на доверительном диалогическом общении, что, в свою очередь, ставит вопросы поиска новых форм и методов педагогической работы [3].

Коммуникативная составляющая, лежащая в основе образовательного процесса, рассматривается многими исследователями в качестве одного из ведущих факторов профессиональной подготовки педагогов [4].

Анализ научно-педагогических разработок, посвященных проблемам формирования готовности и различным аспектам коммуникативного взаимодействия, позволил выявить следующие **противоречия** на социально-педагогическом, научно-педагогическом и научно-методическом уровнях:

– между высокими требованиями социального заказа через образовательные стандарты и профессиональные требования к компетенции педагога, с одной стороны, и недостаточным уровнем организации коммуникативного взаимодействия, которые бы позволило добиться оптимального результата в совместной педагогической деятельности, с другой;

– между потребностью самих педагогов в коммуникативных умениях, системе коммуникативного взаимодействия в целом, с одной стороны, и несформированностью педагогических условий для их развития, обусловленной недостаточной теоретико-методической проработкой вопроса подготовки, с другой;

– между возросшей потребностью педагогов в научно-методическом обеспечении процесса коммуникативного взаимодействия посредством включения в проектную деятельность, с одной стороны, и недостаточной разработанностью методики его реализации в образовательных учреждениях, с другой.

Цель данной статьи заключается в теоретическом обосновании необходимости развития педагогической коммуникации через проектную деятельность в образовательном пространстве.

Задачи исследования:

– провести анализ понятия «коммуникативное взаимодействие педагогов в проектной деятельности»;

– выделить различные аспекты этого взаимодействия в условиях современного образовательного пространства.

Научная новизна исследования заключается в обосновании идеи о необходимости формирования готовности педагогов к коммуникативному взаимодействию через проектную деятельность в образовательной среде всех уровней, обогащающей концептуальные положения о сущности этого процесса.

Методы исследования: анализ научно-методических и правовых источников, наблюдение, обобщение педагогического опыта работы в общеобразовательных учреждениях.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении и углублении педагогических знаний о формировании коммуникативных компетенций педагогов в процессе их взаимодействия в проектной деятельности.

Разнообразным аспектам проблемы формирования готовности к коммуникативному взаимодействию педагогов посвящены исследования авторов, рассматривающих коммуникативное взаимодействие в виде сложного, многостороннего процесса установления и развития межличностных контактов, порождаемого потребностями в совместной деятельности и включающего в себя помимо обмена информацией также и общую стратегию взаимодействия, взаимопонимания и поддержки [5; 6].

Отмечается высокая продуктивность коммуникативного взаимодействия педагогов при включении в себя новых творческих задач с возможностью применения нестандартных возможностей преодоления коммуникативных барьеров [7].

Отдельные вопросы обеспечения готовности педагогов к осуществлению образовательного процесса в условиях инновационной коммуникативной практики рассмотрены в исследованиях Л.Г. Богдановой, Н.П. Гаманенко, Т.Г. Глазыриной, В.А. Зацепина и других авторов [8].

Также отмечалось, что решению коммуникативных проблем способствует организация совместной продуктивной деятельности педагогов, в том числе совместная проектная работа, способствующая их самореализации на основе коммуникативного взаимодействия [3].

Под проектом понимается целенаправленная, ограниченная во времени деятельность, осуществляемая для удовлетворения конкретных потребностей при наличии внешних и внутренних ограничений и использовании ограниченных ресурсов [9]. Педагогические проекты имеют преимущественно цель изменения конкретной образовательной системы для повышения ее эффективности [9].

Сам образовательный процесс немыслим без системы взаимодействия педагогического состава. Поэтому, решая проблему формирования готовности педагогов к коммуникативному взаимодействию, необходимо учитывать всю сложность этой образовательной системы с ее педагогическими теориями и концепциями ценностных ориентаций и ценностного отношения к коммуникативному взаимодействию, с различными подходами аксиологического, проектного и технологического направлений.

Готовность педагогов к коммуникативному взаимодействию может формироваться через их активное включение в разработку совместных проектов, эффективное педагогическое сотрудничество [10].

При этом содержание их совместной деятельности, как отмечают многие исследователи, значительно богаче индивидуальной [5], т.к. в совместной работе каждый участник вносит в нее свой индивидуальный опыт, во многом отличный от опыта других педагогов. Также отмечается, что социально обусловленная совместная педагогическая деятельность является главным системообразующим и интегрирующим основанием группы для совместного творчества [6].

В ходе исследования было установлено, что творчески работающие педагоги, деятельность которых рассматривается в непосредственном взаимодействии друг с другом, находятся в постоянном поиске наиболее эффективных способов выстраивания коммуникативных взаимоотношений. Их мышление более гибко и способно подстраиваться для выбора оптимального совместного результата. Включение педагогов в разработку совместных проектов дает возможность экспериментировать, синтезируя индивидуальные занятия и опыт, тем самым создавая бОльшие возможности для развития творческих способностей каждого через открытие нового в этой системе коммуникации [11].

Эти возможности предполагают, что формирование готовности педагога к коммуникативному взаимодействию напрямую зависит от эффективности совместной деятельности. И в этом аспекте необходимо обратить внимание на формы и методы педагогического сотрудничества в проектной работе [12].

Продуктивные технологии сотрудничества, под которыми и понимается система форм и методов работы, способствуют формированию навыков совместной работы в команде, готовности к творческой разработке, решению проектных задач и выработке новых идей. Что в итоге приводит к обогащению опыта партнерского взаимодействия, формированию проектных умений каждого участника такой коммуникации. Для развития коммуникативных качеств педагогов целесообразно использовать такие формы активного взаимодействия с коллегами, как проблемные семинары, дискуссии, мастер-классы, творческие мастерские, деловые игры и т.д. [2; 3].

С учетом ориентации на широкое взаимодействие педагогов друг с другом такие формы работы способствуют налаживанию контактов, выстраиванию не только плодотворных коммуникативных взаимоотношений в педагогическом коллективе, но и формированию умений принимать совместные решения, способности выстраивания стратегии включения в совместные проекты [4; 10].

Реализация совместных педагогических проектов как эффективная форма педагогического взаимодействия позволяет аккумулировать теоретические и практические знания, на основе которых осуществляется учебная работа с детьми и методическая индивидуальная деятельность каждого педагога. С учетом выделенных Б.Т. Лихачевым структурных компонентов педагогической деятельности [8] можно говорить о ее продуктивности, напрямую обусловленной коммуникативной составляющей. Так, согласно пяти уровням продуктивности, выделенных И.А. Зимней и Н.В. Кузьминой [12], педагогическая деятельность тем эффективнее, чем в большей степени педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии.

Основой настоящего исследования выступили следующие проекты: семинар-практикум «Технология сотрудничества как ключевая технология образовательного процесса образовательного учреждения», педагогическая мозаика «Развитие ценностно-ориентированного коммуникативного взаимодействия между педагогами в процессе совместной деятельности», мастер-класс «Мастерство педагогического общения», семинар «О слагаемых коммуникативной компетенции педагогов». В рамках данных совместных проектов рассматривалось разнообразие содержания педагогических ситуаций для максимального проявления деловых качеств в совместном сотрудничестве педагогов, а также для расширения и углубления собственных знаний и умений, взаимообусловленных достижениями каждого участника проекта.

Анализ показал, что формирование готовности к коммуникативному взаимодействию педагогов складывается из опыта проживания и переживания такого совместного сотрудничества в процессе реализации принципов «диалогизма, соразвития, сотворчества» [6].

Описанные выше проекты по формированию готовности педагогов к коммуникативному взаимодействию предполагали использование коммуникативных стратегий, принятие нестандартных, креативных решений, применение метода решения проектных задач [3; 7].

Проектная задача решалась через комплекс заданий, преимущественно связанных общим сюжетом реальной проблемной ситуации, в которой целенаправленно формируется система действий, направленных на получение конечного продукта (результата проектной работы).

Ниже представлена структура проектной задачи [9]:

– описание проблемной ситуации;
– система заданий, которые должны быть выполнены группой педагогов;
– оформление итогового результата.

Этапы решения проектной задачи выглядят следующим образом:

– анализ проблемной ситуации;
– формулирование проблемы;
– определение приоритетов ценностей;

– постановка и принятие цели действия;
– выработка критериев достижения цели;
– поиск возможных путей решения и их средств.

Наиболее важными задачами в формировании готовности к коммуникативному взаимодействию в проектной деятельности являются следующие [8]:

– задачи на анализ наличной (образовательной) ситуации, на выбор и обоснование проектных решений из обусловленных заранее вариантов, на прогнозирование последствий предлагаемых решений и др.;

– задачи на формулировку замысла проекта (идей преобразования), на постановку обобщенной цели проекта, на разработку модели проектного продукта и др.;

– на построение коммуникации в проекте, на поиск и планирование коммуникативных ресурсов, на определение вариантов взаимодействия с заинтересованными сторонами проекта;

– на подготовку презентации проектного (образовательного) продукта;

– на управление временем, ресурсами, командой и качеством проекта, собой в конкретной ситуации, в том числе на формирование команды проекта и распределение ролей и др.;

– а также задачи по экспертизе и оценке проектного продукта с последующей рефлексией коммуникаций и взаимодействием в проектной работе.

В дальнейшем планируется более подробная проработка данной проблемы для развития методической базы образовательного пространства, что позволит выделить конкретные формы и приемы педагогического взаимодействия в совместных проектах.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что процесс решения всех проектных задач предполагает активное коммуникативное взаимодействие между участниками проекта, эффективность которого будет зависеть от применяемых в ходе этого взаимодействия форм и методов педагогической работы, от учета поставленных задач и последовательности их решения.

Библиографический список


1. *Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования.* Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. N 608н. Available at: http://www. consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1511/
2. Асадуллин Р.М., Кирьякова А.В., Фролов О.В. Аксиологический квартет культуры профессиональной деятельности современного учителя. *Педагогика*. 2018; № 8: 20 – 28.
3. Kazikin A.V., Lesher O.V., Tulupova O.V. Development of communicative creativity in masters of technical universitety. *Methodological aspect Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2017; Т. 7, № 9: 29 – 40.
4. Лешер О.В., Копанева О.В. Коммуникативная готовность педагогов к инновационной деятельности. *Сборник статей III (VIII) Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции с международным участием в рамках Петербургского международного образовательного форума Международной очно-заочной научно-практической конференции*. Санкт-Петербург: ЧУ ДПО «Академия Востоковедения», 2020.
5. Дуранов Е.М., Лешер О.В., Наумов В.П. *Управленческое общение и его педагогическая адаптация.* Челябинск, Факел, 1996.
6. Kiryakova A.V., Olkhovaya T.A., Myasnikova T.I. Axiological self-determination of university students in the contemporary media landscape. *Middle East Journal of Scientific Research*. 2013; Т. 17, № 2: 182 – 186.
7. Лешер О.В., Сафиуллина Л.М. О поликультурной направленности образования студентов вуза в процессе изучения иностранного языка. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2009; № 11: 76 – 83.
8. Кирьякова А.В. Аксиологические доминанты подготовки педагогов в университете. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2017; № 3 (70): 11 – 19.
9. Фунтов В.Н. *Основы управления проектами в компании.* Санкт-Петербург: Питер, 2011.
10. Kopaneva O.V., Lesher O.V. Interpersonal conversation of students in the context of intercultural communication. *Colloquium-journal*. 2020.
11. Ломов Б.Ф. Психическая регуляция деятельности. *Избранные труды*. Москва: «Когито-Центр», 2006.
12. Зимняя И.А. *Педагогическая психология:* учебник для студентов вузов. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2018.


References


1. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog professional'nogo obucheniya, professional'nogo obrazovaniya i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya.* Prikaz Ministerstva truda i social'noj zaschity RF ot 8 sentyabrya 2015 g. N 608n. Available at: http://www. consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1511/
2. Asadullin R.M., Kir'yakova A.V., Frolov O.V. Aksiologicheskij kvartet kul'tury professional'noj deyatel'nosti sovremennogo uchitelya. *Pedagogika*. 2018; № 8: 20 – 28.
3. Kazikin A.V., Lesher O.V., Tulupova O.V. Development of communicative creativity in masters of technical universitety. *Methodological aspect Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2017; T. 7, № 9: 29 – 40.
4. Lesher O.V., Kopaneva O.V. Kommunikativnaya gotovnost' pedagogov k innovacionnoj deyatel'nosti. *Sbornik statej III (VIII) Vserossijskoj ochno-zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem v ramkah Peterburgskogo mezhdunarodnogo obrazovatel'nogo foruma Mezhdunarodnoj ochno-zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Sankt-Peterburg: ChU DPO «Akademiya Vostokovedeniya», 2020.
5. Duranov E.M., Lesher O.V., Naumov V.P. *Upravlencheskoe obschenie i ego pedagogicheskaya adaptaciya*. Chelyabinsk, Fakel, 1996.
6. Kiryakova A.V., Olkhovaya T.A., Myasnikova T.I. Axiological self-determination of university students in the contemporary media landscape. *Middle East Journal of Scientific Research*. 2013; T. 17, № 2: 182 – 186.
7. Lesher O.V., Safiullina L.M. O polikul'turnoj napravlennosti obrazovaniya studentov vuza v processe izucheniya inostrannogo yazyka. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2009; № 11: 76 – 83.
8. Kir'yakova A.V. Aksiologicheskie dominanty podgotovki pedagogov v universitete. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2017; № 3 (70): 11 – 19.
9. Funtov V.N. *Osnovy upravleniya proektami v kompanii.* Sankt-Peterburg: Piter, 2011.
10. Kopaneva O.V., Lesher O.V. Interpersonal conversation of students in the context of intercultural communication. *Solloquium-journal*. 2020.
11. Lomov B.F. Psihicheskaya regulyaciya deyatel'nosti. *Izbrannye trudy*. Moskva: «Kogito-Centr», 2006.
12. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya:* uchebnik dlya studentov vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: MOD`EK, 2018.


*Статья поступила в редакцию 01.12.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-254-257

***Zhdanova E.A.,*** *Cand of Sciences (Engineering), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: gdanova@mail.asu.ru*
***Kraynik O.M.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: krainik_o@mail.ru*

**EXPERIENCE IN THE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS IN THE NETWORK FORM OF THE SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL CENTER "BOLSHOI ALTAI".** The article presents experience of developing and implementing the main professional educational programs of the master's level using a network form, in which a foreign university acts as a partner in the implementation of educational activities. The presented case model of master's programs is based on the development of a joint curriculum, allows forming individual educational trajectories of students and makes it possible to obtain two diplomas in related educational programs. The developed model is implemented in a specific educational process. The article also describes the experience of professional communities and project groups, reflecting the specifics of modeling an individual educational route. The presented material allows us to conclude that the proposed case model of master's programs allows forming a special educational space for students of two or more partner universities.

*Key words:* **educational program, networking, double degree programs, interdisciplinary master's program model.**

***Е.А. Жданова****, канд. техн. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: gdanova@mail.asu.ru*
***О.М. Крайник,*** *канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: krainik_o@mail.ru*

# ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В СЕТЕВОЙ ФОРМЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА «БОЛЬШОЙ АЛТАЙ»

В статье представлен опыт разработки и реализации основных профессиональных образовательных программ уровня магистратуры с использованием сетевой формы, при которой партнером при реализации образовательной деятельности выступает зарубежный вуз. Представленная модель Кейса магистерских программ основана на разработке совместного учебного плана, позволяет формировать индивидуальные образовательные траектории обучающихся и дает возможность получения двух дипломов по смежным образовательным программам. Разработанная модель реализована в конкретном учебном процессе. В статье также описан опыт работы профессиональных сообществ и проектных групп, отражающий специфику моделирования индивидуально-образовательного маршрута. Представленный материал позволяет сделать вывод, что предложенная модель Кейса магистерских программ позволяет формировать особое образовательное пространство для обучающихся двух и более вузов-партнеров.

*Ключевые слова:* **образовательная программа, сетевое взаимодействие, программы двойных дипломов, модель междисциплинарной магистерской программы.**

В современном образовательном пространстве получение образования, которое было бы абсолютно доступным для всех категорий социума (в том числе и представителей иностранных государств) и отвечало инновационным требованиям развития экономики, а также наиболее актуальным потребностям общества и каждого человека – одна из основных целей в области высшего образования. Наряду с действующими законодательными актами и нормативными документами [1; 2; 3] в 2020 году в Российской Федерации произошли важные законодательные изменения в области высшего образования [4; 5], которые позволяют расширить возможности сетевого взаимодействия образовательных и научных организаций, индустриальных партнеров при разработке и реализации образовательных программ, включая обеспечение персонализированного обучения и его прикладной направленности, что обусловливает актуальность рассматриваемого в статье подхода.

Использование международного партнерства обеспечивает интернационализацию образовательных программ, являющуюся ключевым фактором повышения конкурентоспособности образования в современном мире. В этом плане основная задача исследования и его практическая значимость – описание опыта разработки и реализации модели междисциплинарных магистерских двудипломных программ с использованием сетевой формы с вузами-партнерами стран Большого Алтая и Центральной Азии. При этом к преимуществам реализуемых в сетевой форме образовательных программ, потенциально ведущим к повышению качества образования, относятся задействование высококвалифицированного кадрового состава, использование новейшего инновационного оборудования, применение (в том числе на безвозмездной основе) материально-технического и инфраструктурного обеспечения образовательной деятельности за счет объединения ресурсов организаций-партнеров; повышение вариативности и индивидуализация образовательных траекторий и др. При таком подходе университеты сохраняют за собой функцию центров международного сетевого взаимодействия, которая позволяет увеличить ресурсы талантов и инфраструктуры, обеспечить широту охвата направлений и междисциплинарность образовательных программ.

Стратегия опережающего развития международного интеграционного центра образования, науки, академических обменов и межкультурного взаимодействия со странами Большого Алтая и Центральной Азии – приоритетное направление развития АлтГУ в рамках проекта Приоритет 2030, предусматривающее повышение конкурентоспособности университета через расширение экспорта образования и научно-образовательных проектов на основе сетевого взаимодействия с вузами стран Большого Алтая и Центральной Азии.

Всего в университете обучается 2 776 зарубежных студентов из 25 стран мира; реализуются 43 международные программы двойных дипломов по разным направлениям подготовки, уровней обучения; 23 образовательные программы с вузами-партнерами стран Центральной Азии и 5 междисциплинарных международных магистерских программ двойных дипломов в рамках Научно-образовательного центра «Большой Алтай»; 11 сетевых программ с вузами Центральной Азии через включенное обучение. Происходит регулярный обмен преподавателями и студентами, за год численность приглашенных в АлтГУ НПР достигла 70 чел., входящая академическая мобильность студентов – 353 чел./год, исходящая 462 чел./год. Всего на программах магистратуры из вузов стран Большого Алтая параллельно обучаются более 100 студентов.

Многолетний дружественный диалог с вузами-партнерами стран Центральной Азии позволил создать устойчивый пул университетов, с которыми реализуются программы двойных дипломов. Наиболее успешный опыт реализации таких программ – с Евразийским национальным университетом им Л.Н. Гумилева, Казахским национальным университетом имени Аль-Фараби, Северо-восточным университетом, Шэньян (КНР), Восточно-Казахстанским университетом им. С. Аманжолова, Казахским национальным педагогическим университетом им. Абая, Кыргызским национальным университетом им. Ж. Баласагына.

Модель разработки и реализации в АлтГУ образовательных программ уровня магистратуры, имеющих междисциплинарный характер и дающих возможность одновременного обучения в двух вузах (один из которых иностранный) и, соответственно, получения двух дипломов, в рамках реализации проекта «Тюркский мир Большого Алтая»: единство и многообразие в истории и совре-

Модель разработки и реализации Кейса магистерских программ



менности» получила довольно высокую оценку и Министерства науки и высшего образования Российской Федерации и региональных органов исполнительной власти Алтайского края. Кейс магистерских программ в рамках реализуемого университетом проекта привлек внимание ведущих вузов Казахстана и Кыргызстана в плане подготовки будущих специалистов для тюркологии, алтаистики и иных востребованных отраслей экономики регионоведческой направленности.

Для реализации указанной модели созданы 5 международных проектных групп, в состав которых вошли ведущие специалисты в области изучения алтаистики, тюркологии и монголоведения из вузов-экспертов и вузов-партнеров стран России, Казахстана и Кыргызстана. В рамках экспертных обсуждений по основным содержательным и организационным вопросам образовательного проекта, прошедших совместно с вузами-экспертами и вузами-партнерами, скоординированы основные аспекты формирования Кейса образовательных программ.

Практикоориентированность создаваемых основных профессиональных образовательных программ уровня магистратуры обусловила необходимость формирования пула заказчиков, куда вошли следующие представители:

– национально-культурных автономных центров и общественных организаций стран Большого Алтая и Центральной Азии;

– российско-азиатских совместных предприятий;

– органов государственной власти России и Центральной Азии;

– учреждений профессионального образования России и Центральной Азии;

– Ассоциации азиатских университетов.

Профильная направленность разработанных и реализуемых магистерских программ сформирована, прежде всего, с учетом фундаментальных научных исследований в рамках научно-образовательного проекта, а также на основе анализа потребностей рынка труда (акцент – трансграничность территорий) и запросов на компетенции. Данные положения легли в основу формируемых базовых сквозных и специализированных профессиональных компетенций, связанных с этнокультурными и этносоциальными аспектами развития стран Большого Алтая.

Созданные международные проектные группы на совместных обсуждениях определили технологии разработки и создания основных профессиональных образовательных программ уровня магистратуры, а также современные, инновационные технологии и методики преподавания, интегрированные с запросами работодателей, заинтересованных экспертных сообществ, потребителей этих стран и проводимыми научными исследованиями. Так, в структуру и содержание основных профессиональных образовательных программ включены модули, ориентированные на осознание и воплощение в будущей профессиональной деятельности идей общих культурных и цивилизационных ценностей, взаимосвязи исторических корней, наиболее эффективных хозяйственно-экономических связей, востребованной в современном обществе культуры цифрового взаимодействия, а также не менее важного сегодня аспекта, связанного с предупреждением угроз безопасности (проявление национального экстремизма, религиозного преследования, распространение идей пантюркизма, а также искаженных трактовок наиболее значимых для народов России и стран Большого Алтая и Центральной Азии событий общей истории).

Кроме того, результатом проведенных онлайн- и офлайн-встреч стали официальные соглашения между вузами-партнерами о реализации магистерских двудипломных программ, обеспечивающих подготовку специалистов нового формата. Прежде всего, такие специалисты ориентированы на мировую конкуренцию выпускников, поскольку в основе образовательных программ – индивидуализация обучения через построение индивидуальных образовательных траекторий, проектное обучение, предполагающее разработки реальных проектов по заказу работодателей, а также постоянная включенность студентов в решение научных задач в области мультидисциплинарных алтаистических исследований в интересах регионов БА.

Безусловно, получение образования по описанной выше модели имеет очевидные преимущества:

– формирование наиболее востребованных в современном цифровом обществе компетенций как универсальной, так и профессиональной направленности лучшими специалистами – преподавателями двух (и, возможно, более) стран;

– реальная возможность обменных академических стажировок обучающихся в научных центрах вузов-партнеров;

– прохождение практики, в том числе в форме стажировок, на базе представителей заказчиков;

– получение двух дипломов за один период обучения, имеющих законный статус в двух государствах, и гарантированное трудоустройство.

Результатом профессиональной работы экспертов, руководителей программ со стороны АлтГУ и вузов партнеров, российских и зарубежных заказчиков явились 5 междисциплинарных программ магистратуры по трем направлениям: социально-экономическому, гуманитарному и естественно-научному – Кейс международных междисциплинарных проектно- и практико-ориентированных магистерских программ с возможностью получения двух дипломов по следующим направлениям подготовки:

– естественнонаучный профиль: 09.04.03 Прикладная информатика: «Цифровые технологии анализа данных для устойчивого развития регионов Северной и Центральной Азии»; 05.04.01 География: «Пространственная аналитика и управление природопользованием в Центральной Азии»;

– социально-экономический профиль: 38.04.01 Экономика: «Трансграничная торговля в центральной Азии: менеджмент и маркетинг»;

– гуманитарный профиль: 41.04.01 Зарубежное регионоведение: «Этника тюрко-монгольского мира в современных арт-практиках»; 42.04.01 Реклама и связи с общественностью: «Социальная безопасность медиапространства Большого Алтая».

Реализуемые с 1 сентября 2021 года основные профессиональные образовательные программы уровня магистратуры в большей степени ориентированы на иностранных граждан, но на 1 курс в этом году поступили и выпускники российских университетов.

Целостность и практикоориентированность Кейса образовательных программ обусловливает его уникальность для образовательной парадигмы: разработанные образовательные программы уровня магистратуры полностью коррелируют с научными направлениями, представленными в проекте по тюркологии, а у обучающихся-магистрантов есть реальная возможность погрузиться в деятельность представленных научных школ и продолжить обучение в аспирантуре вузов-партнеров.

Помимо разработки и реализации обозначенных выше инновационных практико- и проектно-ориентированных образовательных программ магистратуры, основными направлениями деятельности в рамках образовательного блока проекта стали следующие:

– создание платформы «Цифровой Большой Алтай», основной целью которой является интеграция научного, образовательного и просветительского контентов, включение онлайн-курсов для программ магистратуры, в том числе отдельных модулей на английском языке;

– организация и сопровождение программ ДПО для сети базовых школ, колледжей и учреждений ДПО в странах тюрко-монгольского мира, в содержание обучения которых интегрируется образовательный контент научного проекта «Тюркский мир ‘‘Большого Алтая’’»;

– разработка методических рекомендаций в помощь преподавателям для реализации дисциплин регионоведческой направленности.

В современном образовательном пространстве у вузов Российской Федерации, реализующих программы двойных дипломов с университетами стран Центральной Азии, к сожалению, имеется множество актуальных серьезных проблем, что обусловливает необходимость регулярной поддержки эффективности разработки и реализации таких программ с обеих сторон.

Нормы в сфере образования в странах Большого Алтая и Центральной Азии расходятся достаточно существенно, порой сложно находить возможности, во-первых, для согласования таких программ на уровне разных стран с учетом разных образовательных подходов, во-вторых, для их реализации в соответствии с законодательством конкретной страны.

Безусловно, образовательные стандарты наших стран, в рамках которых разрабатываются и реализуются образовательные программы, обладают своей национальной ориентированностью, тем не менее процессы глобализации, происходящие в современном социуме, диктуют необходимость находить общие точки соприкосновения в разнице подходов к формированию программ.

Обозначим наиболее существенные проблемы:

– сроки проведения приемной кампании, зачисления, выдачи документов об образовании разные, при этом существуют и различия в подходах выделения бюджетных мест в странах-партнерах;

– различные сроки обучения;

– различие в названии и кодах укрупненных групп направлений / специальностей и их обязательных составных частей;

– достаточно длительное согласование учебных планов, обусловленное различными подходами образовательных стандартов к количеству зачетных единиц, наполнению обязательными дисциплинами и т.п.;

– односторонняя мобильность обучающихся;

– различия в статистической и иной отчетности образовательных организаций высшего образования разных стран.

Прорывным документом, в котором закреплено понятие «сетевая образовательная программа» и разъяснена ее организация, стал совместный Приказ Министерства науки и высшего образования РФ и Министерства Просвещения РФ №882/391 от 05.08.20 «Об организации и осуществлении образования при сетевой форме реализации образовательных программ». Однако данный документ не регламентировал некоторые аспекты: так, необходима доработка процедур для совместной реализации программ с иностранными вузами. В настоящее время на законодательном уровне с учетом анализа образовательных траекторий разных стран активно рассматриваются возможности унификации перечней реализуемых направлений подготовки, специальностей, а также национальных классификаторов. В этом плане механизмы сближения присваиваемых квалификаций имеют особое значение при реализации образовательных программ с использованием сетевой формы. Пока эти задачи не решены, в первую очередь необходимо усиление администрирования собственных процессов организации сетевого взаимодействия; создание локальных нормативных актов для их регулирования; совершенствование процессов маркетинга и набора для привлечения абитуриентов на программы двойных дипломов.

Безусловно, стремление вузов-партнеров к эффективному взаимодействию, развитие взаимовыгодного сотрудничества в сфере образования на интернациональном уровне возможно и применимо на практике только при соблюдении всеми сторонами условий гарантии качества образования. И уже сегодня совместно нужно решать задачи по повышению квалификации преподавательского и управленческого состава наших вузов, постоянно внедрять инновационные подходы, новые формы образовательных технологий в учебный процесс, сохраняя собственные традиции университетов наших стран.

Наше общее с зарубежными вузами будущее видится, прежде всего, в расширении пула уникальных магистерских программ двойных дипломов с использованием сквозной проектной работы как в профессиональных, так и в научных областях. Использование высокотехнологичного оборудования и передовых кадровых ресурсов обеспечит индивидуализацию и практикоориентированность обучения.

В приемную кампанию 2022 г. АлтГУ и зарубежные вузы-партнеры стран Большого Алтая и Центральной Азии презентовали совместную разработку и реализацию новых международных междисциплинарных магистерских программ:

– 41.04.01 Зарубежное регионоведение, профиль «Политика и экономика регионов Азии»;

– 41.04.01 Зарубежное регионоведение, профиль «Тюркология»;

– 40.04.01 Юриспруденция, профиль «Правовые системы тюркских государств: обеспечение интеграционных процессов»;

– 01.04.02 Прикладная математика и информатика, профиль «Наука о данных и компьютерные технологии в биологии и медицине»;

– 50.04.03 История искусств, профиль «Этнокультурология тюркского мира: арт-практики и креативные индустрии».

Таким образом, реализация образовательных программ с использованием сетевой формы сегодня имеет широкие перспективы, дает целый ряд преимуществ, позволяющих повысить эффективность использования интеллектуальных, материальных и финансовых ресурсов организаций-партнеров, обеспечить вариативность и индивидуализацию образовательных траекторий, интернационализацию образования, что в широком смысле способствует повышению качества образования.

Библиографический список


1. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ. Avialable at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698
2. Письмо Минобрнауки России от 28.08.2015 № АК-2563/05 «О методических рекомендациях» (вместе с «Методическими рекомендациями по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ»).
3. *Об определении направления подготовки (специальности) иностранного образования*. Письмо Рособрнадзора от 14.04.2017 № АБ-3766/06-1086. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_342968/
4. *Об организации и осуществлении образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ*. Приказ Минобрнауки России № 882, Минпросвещения России № 391 от 05.08.2020. http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009110027
5. *Об утверждении Порядка зачета организацией, осуществляющей образовательную деятельность, результатов освоения обучающимися учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, дополнительных образовательных программ в других организациях, осуществляющих образовательную деятельность*. Приказ Минобрнауки России № 845, Минпросвещения России № 369 от 30.07.2020. Available at:


References


1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 №273-FZ. Avialable at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698
2. Pis'mo Minobrnauki Rossii ot 28.08.2015 № AK-2563/05 «O metodicheskih rekomendaciyah» (vmeste s «Metodicheskimi rekomendaciyami po organizacii obrazovatel'noj deyatel'nosti s ispol'zovaniem setevyh form realizacii obrazovatel'nyh programm»).
3. *Ob opredelenii napravleniya podgotovki (special'nosti) inostrannogo obrazovaniya*. Pis'mo Rosobrnadzora ot 14.04.2017 № AB-3766/06-1086. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_342968/
4. *Ob organizacii i osuschestvlenii obrazovatel'noj deyatel'nosti pri setevoj forme realizacii obrazovatel'nyh programm*. Prikaz Minobrnauki Rossii № 882, Minprosvescheniya Rossii № 391 ot 05.08.2020. http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009110027
5. *Ob utverzhdenii Poryadka zacheta organizaciej, osuschestvlyayuschej obrazovatel'nuyu deyatel'nost', rezul'tatov osvoeniya obuchayuschimisya uchebnyh predmetov, kursov, disciplin (modulej), praktiki, dopolnitel'nyh obrazovatel'nyh programm v drugih organizaciyah, osuschestvlyayuschih obrazovatel'nuyu deyatel'nost*'. Prikaz Minobrnauki Rossii № 845, Minprosvescheniya Rossii № 369 ot 30.07.2020. Available at:


*Статья поступила в редакцию 30.11.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-257-260

***Sagdy Ch.T.,*** *Doctor of Sciences (Biology), Professor, Kyzyl Pedagogical Institute, Tuva State University (Tyva, Russia), E-mail: chechekmaas@mail.ru*
***Khuren-ool S.Kh.,*** *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Kyzyl Pedagogical Institute, Tuva State University (Tyva, Russia), E-mail: stella.khuren-ool@yandex.ru.*
***Damba I.N.,*** *senior teacher, Department of Pedagogy and Methodology of Preschool and Primary Education, Tuva State University (Tyva, Russia), E-mail: idegel_damba@mail.ru*

**PROJECT ACTIVITIES WHEN FORMING A DEVELOPING SUBJECT-SPACE ENVIRONMENT IN PRESCHOOL INSTITUTIONS.** The article discusses experience of organizing project activities in developing a subject-spatial environment in preschool educational institutions. The aim of the study is project activity in the formation of a developing subject-spatial environment in preschool educational institutions. Currently, the project method is being actively introduced and widely used in preschool education. Examples of their implementation by preschool teachers in the Republic of Tyva are presented. The above projects are practically implemented in many kindergartens in the regions of the republic. The work contains some fragments of a master class on the topic "Yurt as a symbol of beauty of the surrounding horizon", conducted by teachers of *Chechek* kindergarten at Kyzyl-Mazhalyk Village of Barun-Khemchik Region of the Tyva Republic.

*Key words:* **preschool organization, developing subject-spatial environment, project, implementation, preschool teachers.**

***Ч.Т. Сагды,*** *д-р биол. наук, проф., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: chechekmaas@mail.ru*
***С.Х. Хурен-оол,*** *канд. ист. наук, доц., Тувинский государственный университет, E-mail: stella.khuren-ool@yandex.ru*
***И.Н. Дамба,*** *ст. преп., Тувинский государственный университет, E-mail: idegel_damba@mail.ru*

# ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

В статье рассмотрен опыт организации проектной деятельности при формировании развивающей предметно-пространственной среды в дошкольных образовательных учреждениях. Целью исследования является проектная деятельность при формировании развивающей предметно-пространственной среды в дошкольных образовательных учреждениях. В настоящее время проектный метод активно внедряется и широко используется в дошкольном образовании. Представлены примеры его реализации педагогами дошкольного образования в условиях Республики Тыва. Приведенные проекты нашли применение во многих детских садах районов республики. В работе приведены некоторые фрагменты мастер-класса *"Дээр уктуг делгем өөм, улу уктаан-уран-чараш өөм"*. – «Юрта – символ красоты окружающего горизонта», проведенного воспитателями детского сада «Чечек» с. Кызыл-Мажалык Барун-Хемчикского района Республики Тыва.

*Ключевые слова:* **дошкольная организация, развивающая предметно-пространственная среда, проект, реализация, педагоги дошкольной организации.**

Проблема формирования развивающей среды в дошкольном учреждении неоднократно являлась предметом исследования специалистов в разных областях знаний. Правильно организованная предметно-пространственная среда обладает большим потенциалом для творческого развития ребенка и его способностей.

Педагогическая характеристика развивающей предметно-пространственной среды в различных учреждениях представлена в широком круге исследований (Г.А. Ковалёв, В.А. Козырев, Т.С. Назарова, Н.А. Пугал, В.А. Ясвин и др.). Структурным компонентом развивающей предметно-пространственной среды ученые выделяют предметное окружение. Для обозначения рассматриваемого окружения, максимально стимулирующего развитие личности, введен термин «развивающая предметно-пространственная среда» (Н.А. Ветлугина, В.А. Петровский, О.А. Радионова и др.).

Одним из главных показателей качества дошкольного образования является развивающая предметно-пространственная среда, созданная в соответствии с требованиями Федеральных государственных стандартов дошкольного образования. Развивающая предметно-пространственная образовательная среда, создаваемая в образовательной организации с учетом ФГОС ДО и примерных основных общеобразовательных программ дошкольного образования, должна обеспечить условия для эффективного развития индивидуальности каждого ребенка, принимая во внимание его склонности, интересы, уровень активности.

Известно, что дошкольный возраст – важнейший период становления личности, когда закладываются предпосылки гражданских качеств, развиваются представления детей о человеке, обществе и культуре. Общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров. Эти ориентиры там, где хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории. Социальный заказ современного российского общества состоит в необходимости поиска внутренних, духовно-нравственных резервов российского общественного развития. Национально-региональный компонент – это часть содержания образовательного процесса, отражающая национальное или региональное своеобразие культуры. Реализация регионального компонента предъявляет особые требования к организации развивающей предметно-пространственной среды. С целью реализации вариативной части основной образовательной программы дошкольного образования наполняемость РППС направлена на изучение природных, социокультурных и экономических, национальных особенностей города, региона. В настоящее время региональный компонент стал острой и актуальной проблемой в образовании.

Развивающая предметно-пространственная среда (РППС) – это специфические для каждой программы образовательное оборудование, материалы и т.п. [1; 2]. Для этого необходимы соответствующие материальные ресурсы. В финансировании РППС могут помочь грантодатели, спонсоры, попечители и другие заинтересованные граждане-потребители [1].

Цель исследования – рассмотреть проектную деятельность при формировании развивающей предметно-пространственной среды в дошкольных учреждениях.

Решаемые задачи: рассмотреть особенности проектной деятельности при формировании развивающей предметно-пространственной среды в дошкольных учреждениях; привести примеры действующих проектов для формирования развивающей предметно-пространственной среды в дошкольных учреждениях.

Проектный метод активно внедряется в дошкольное образование с начала XXI века и является одной из самых востребованных тем курсов повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных учреждений. В практике нашей работы обсуждается ряд проектов, предложенных нами в целях популяризации проектной деятельности при оснащении предметно-пространственной среды (РППС) на курсах повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций.

Далее представим уже действующие проекты для заинтересованных лиц с последующей реализацией и распространением их опыта работы.

Проект **«Герои сказки во дворе детсада»** направлен на создание деревянных фигур героев тувинских народных сказок с учетом программы дошкольного образования и включение их в комплекс оформления территории детского сада. В дизайн территории детского сада «Мишутка» г. Ак-Довурак Барун-Хемчикского района хорошо вписались сказочные фигуры, и педагогами отмечена их положительная роль в реализации программы дошкольного образования. Из дерева были вырезаны народными умельцами, которых немало среди родителей, такие герои, как Оскус-оол («Мальчик с тремя знаниями») – персонаж, отличающийся находчивостью, ловкостью, смекалкой. Старик-мудрец, который есть почти во всех народных сказаниях, а также красавица-царевна.

Обсуждение проекта проходило активно, содержание с различными вариациями реализовано в некоторых учреждениях республики, отмечена его положительная роль.

Проект **«Экотропа детского сада»** направлен на создание экологической тропы на территории детского сада. В процессе обсуждения педагогами предложены несколько вариативных форм экологической тропы, которые были практически реализованы во многих детских садах, особенно в условиях города. Педагогический коллектив детского сада № 34 г. Кызыла, реализуя проект, разработал парциальную программу экологического воспитания детей.

Проект «Конь **–** узловое звено в культуре животноводов-тувинцев». Информационно-исследовательский проект с привлечением учителей и учащихся начальных классов школы, направленный на формирование позитивного отношения детей к коню; воспитанию уважительного отношения к культуре кочевого народа.

Для горной Тувы кочевому человеку нужен был конь, способный быстро преодолевать тайгу, крутые склоны и узкие ущелья в скалистых горах. Все эти качества сочетает в себе тувинская лошадь. Сложно найти на земле животное, принесшее больше, чем конь, пользы человеку. Великие кочевые цивилизации прошлого, величие их победы на войнах за территорию связаны с выносливостью лошадей и их верностью хозяину. Конь здесь выступает своеобразным ключом к пониманию культуры тувинцев-кочевников. Без него кочевое животноводство немыслимо. Символ Родины для каждого тувинца – коновязь (баглааш): место возле юрты, дома, где он привязал своего коня. Уходя из жизни, наши предки прощались с близкими людьми и с конем. Эффективному использованию лошади в фермерском хозяйства мешает отсутствие знаний и опыта по обучению лошадей, изготовлению сбруи и т.д., которые к настоящему времени начали изучать и восстанавливать. Фермеры уверены, что лошадь поможет расширить площади пастбища, способствовать увеличению поголовья скота.

Слушателей заинтересовала именно лошадь. Как правильно понять и различать масти лошадей в тувинском и русском языках? Почему не доят сейчас кобыл? Как готовить кумыс? Почему не делают кумыс? Почему в нашем городе ипподром пустует, ведь лошади имеются, и их в Туве немало. С другой стороны, ни один национальный праздник в Туве не проходит без конной скачки. В реализации программы дошкольного образования педагоги используют дидактические материалы, связанные с определением масти лошадей, родители готовят кумыс, учащиеся начальных классов учатся ездить на коне, некоторые принимают участие в конных скачках.

Проект **«Мини-музей "Моя деревня"»,** направленный на создание краеведческого мини-музея «Моя деревня» с разделами «Юрта», «Деревенский дом», «Деревенский двор», «Люди села и их дела», который будет продолжаться во дворе детского сада разделом «Аллеи поколений», заинтересовал всех слушателей курса. В ходе обсуждения проекта нами представлен результат небольшого эксперимента по изучению микрогеографии юрты. В частности, определена простым опытом энергия юрты. Суть опыта заключается в следующем: берутся обручальное кольцо и обыкновенная нитка. Кольцо привязывается к одному концу нитки, другой конец нитки держится пальцами руки. Затем опускается кольцо так, чтобы длина нитки была около 60 см, рука экспериментатора должна быть направлена в сторону на уровне плеча. Сила притяжения кольца усиливается там, где больше энергии.

Слушателям курса рассказали об энергии юрты, которую определяли по 16 направлениям радиально:

а) внутри юрты от очага до её стены;

б) вокруг юрты, продолжая эти 16 направлений от юрты до расстояния 200 метров. В результате многократной повторности опытов были найдены 3 особо заметных энергетических точки. Это места нахождения ***«багана»***, ***«хөне»*** и ***«баглааш»***.

*Багана* – деревянный шест, который ставится у многих юрт как подпорка для более крепкого удержания обруча (дымового отверстия). Устанавливают багана там, где стыкуются два коврика: центральный большой и правый небольшой. Другое предназначение багана: во время родов, когда у женщины появлялись частые предродовые схватки, она садилась лицом к очагу, руками держалась за багана, смотрела на небо, положение рук её просили у Луны, Солнца, живого себе подобного существа, чтобы роды прошли быстро. По толкованию тувинцев, знатоков народной культуры, Долаан-Бурган (Большая медведица) всегда охраняет и поддерживает человека.

*Хөне* – специальное приспособление для привязывания родившихся ягнят и козлят в холодное время года. Определенное место для *хөне* – с левой стороны от двери. По мнению тувинцев, это сытное место. Здесь обычно сидят слуги, попрошайки. Каждого, кто здесь садится, в юрте накормят и с пустыми руками не отправляют.

*Баглааш* – коновязь, деревянный шест, предназначенный для привязывания коней. Между *баглааш, хоне и багана* можно провести прямую линию, и эта линия представляла осью Земли ("чер Баганазы").

Данный проект «Мини-музей «Моя деревня» в предложенном варианте реализован педагогическим коллективом детского сада «Салгал» села Барлык Барун-Хемчиского района. Но отдельный мини-музей «Юрта» создан почти во всех дошкольных организациях и является необходимой образовательной средой в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта.

Представляем некоторые фрагменты мастер-класса "***Дээр уктуг делгем өөм, улу уктаан-уран-чараш өөм"*** **(**«Юрта – символ красоты окружающего горизонта»), проведенного воспитателями детского сада «Чечек» села Кызыл-Мажалык Барун-Хемчиского района. *Юрта* – самая примечательная особенность культуры кочевого арата.

При установке юрты на новом месте ***очаг*** (ожук) кладут в центре первым. Этот обычай сохраняется и в наши дни. Стена состоит из деревянного решетчатого каркаса (*хана*) из 6 секций (рис. 1А). Каждая секция решетчатого каркаса скрепляется кожаной веревкой специальным узлом (*көктешки доң*). Такая секция может служить несколько лет. Поэтому круглая стена ставится очень быстро и скрепляется кожаной веревкой [3].

В верхней части юрты находится деревянный обруч (*хараачы*), который служит и окном в мир, и дымовым отверстием (*дундук*). Обруч соединяется со стеной стропилами (*ынаа*). Заостренный конец стропилы вставляется в отверстие обруча, другой конец крепится петлей, сплетенной шерстяной веревкой к головке стены. Теперь потолок юрты напоминает вершину гор. Дверь скрепляется к стене юрты кожаными веревками. Юрта покрывается двумя войлочными покрышками и соединяется красивыми шерстяными поясами сверху (*базырыктар*), а стена юрты опоясывается сплетенным шерстяным поясом (*кожалан*). Такое скрепление способствует формированию единой прочной юрты (рис. 1Б). Мини-юрта ставится за 20 минут, ведущий педагог заканчивает рассказ о наружной и внутренней конструкции юрты и о ее особенностях. (Настоящая большая юрта ставится тувинцами за 1 час (4 человека), а снимается и собирается за 2 часа).





Рис. 1. Юрта: А – решетчатый каркас стены юрты; Б – юрта готова





Рис. 2. Жилое пространство юрты; дети играют в игру «Отгадай-ка»

Вокруг очага пол юрты снизу покрывают узорчатым войлочным ковриком (рис. 2А). Таким образом, юрта имеет *центральную ось,* проходящую через очаг и обруч, которая связывает жизнь в юрте с Солнцем и звездным небом и помогает ребенку с детства ориентироваться по направлениям горизонта**.**

*Внутреннее убранство юрты символизирует духовный мир кочевого арата.* У каждой секции решетчатой стены по 12 голов, которые представляют 12 животных лунного календаря. Они же символизируют периодичность и цикличность в природе (день – ночь через сутки, через 12 месяцев, через 12 лет). Кроме того, внутренний интерьер юрты символически очерчивает горизонт (*ориентирован по сторонам света)*.

Жизнь в юрте "вращается" вокруг очага. *Огонь очага* дает свет и тепло в юрту.

Солнечные лучи заглянут в юрту сверху в дымовое отверстие и обойдут по кругу всю юрту, являясь ориентиром времени; движение солнечных лучей было тесно связано с целым рядом хозяйственных работ жителей, которые проводились в юрте и должны были выполнены и закончены по времени.

В юрте проходила своеобразная игра ребёнка. Наиболее распространенная игра детей в юрте – это ловить лучи солнца. Постепенно, играя лучами солнца, чуть повзрослев, ребенок поймет, что в юрте находятся не ломающие вечные часы – лучи солнца.

*Проект* **«Огонь в жизни человека»** с гипотезой «Что было бы, если не было бы огня?» с осуществлением элементарного исследования и реализацией детского проекта в процессе ознакомления детей со свойствами огня и правилами безопасного обращения с ним.

В процессе реализации данного проекта обсуждали деятельность педагога и ребенка.

**Подготовительный этап (проблематизация, целеполагание, планирование)**

*Деятельность педагога:* проводить беседу с детьми, давать задание родителям, внимательно следить за работой детей.

**Исследовательский этап (поэтапное решение проблемы)**

*Деятельность педагога:* давать задание родителям. Внимательно следить за работой каждого ребенка, отмечая активность, поведение, развитие и индивидуальные физические и интеллектуальные возможности; отношение со сверстниками, родителями и взрослыми.

*Собственные исследования детей:* наблюдение за солнцем, свечой. Беседы с родителями, бабушкой, дедушкой. Рассматривание иллюстраций. Решают задачи, по ходу работы совещаются, вносят изменения и дополнения. Выбирают необходимые материалы для экспериментирования и продуктивной деятельности. Вносят схематические рисунки в альбом. Демонстрация и фотографирование детей с проектами.

*Задание родителям*: продолжить рассказ об огне, провести беседу с ребенком; фотографирование детей с проектными материалами, сопровождать экскурсию в краеведческий музей.

**Заключительный этап.**

*Деятельность педагога*. Организует продукт деятельности детей к презентации и проводит.

*Деятельность детей*: готовятся к презентации. Представляют продукт деятельности.

**Продукт:** альбом с наклейками рисунков и фотографий.

**Подведение итога проекта.** Коллективное обсуждение, оформление альбомов и ответов детей с приглашением родителей.

Надо отметить, что подобные проектные методы рекомендованы для детей старшего дошкольного возраста [4; 5; 6].

Предметно-пространственная среда должна стимулировать детей к активности в различных видах деятельности, развивать способности. Окружающая среда детского сада, то, в чём непосредственно находится ребёнок, во многом

определяет его эмоциональное состояние, формирует ситуацию положительного общения с окружающим миром.

Таким образом, в настоящее время проектный метод занимает главное место в дошкольном образовании. Названные проекты были реализованы во многих детских садах в районах республики. Данные проекты способствуют формированию нравственных качеств; повышению нравственной культуры; осмыслению духовно-нравственных ценностей; развитию толерантности, эмпатии, межличностных отношений и повышению самооценки дошкольников. Экспериментальной базой исследования послужили детский сад «Мишутка» г. Ак-Довурак, «Чечек» с. Кызыл-Мажалык и детский сад № 34 г. Кызыла.

Библиографический список


1. Карабанова О.А., Алиева Э.Ф., Радионова О.Р., Рабинович П.Д., Марин Е.М. *Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования*. Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста. Москва: Федеральный институт развития образования, 2014.
2. Радионова О.Р. Педагогические условия организации в дошкольном образовательном учреждении развивающей предметной среды по формированию у старших дошкольников основ гражданской идентичности. *Образовательная политика*. 2009; № 12: 74 – 78.
3. Сагды Ч.Т., Саая Л.С., Ооржак Э.К. *Приобщение детей дошкольного возраста к традиционной культуре тувинского народа*. Методическое руководство для педагогов дошкольных образовательных учреждений. Кызыл: ГУП «Типография МВД, 2006.
4. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. *Проектная деятельность дошкольников*: пособие для педагогов дошкольных учреждений. Москва, 2008.
5. Виноградова Н.А. *Образовательные проекты в детском саду*. Москва, 2008.
6. *Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения*: пособие для руководителей и практических работников ДОУ. Москва, 2004.
7. Тимофеева Л.Л. Проектный метод в обучении старших дошкольников. *Дошкольная педагогика*. 2010; № 1: 7 – 12.


References


1. Karabanova O.A., Alieva `E.F., Radionova O.R., Rabinovich P.D., Marin E.M. *Organizaciya razvivayuschej predmetno-prostranstvennoj sredy v sootvetstvii s federal'nym gosudarstvennym obrazovatel'nym standartom doshkol'nogo obrazovaniya*. Metodicheskie rekomendacii dlya pedagogicheskih rabotnikov doshkol'nyh obrazovatel'nyh organizacij i roditelej detej doshkol'nogo vozrasta. Moskva: Federal'nyj institut razvitiya obrazovaniya, 2014.
2. Radionova O.R. Pedagogicheskie usloviya organizacii v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii razvivayuschej predmetnoj sredy po formirovaniyu u starshih doshkol'nikov osnov grazhdanskoj identichnosti. *Obrazovatel'naya politika*. 2009; № 12: 74 – 78.
3. Sagdy Ch.T., Saaya L.S., Oorzhak `E.K. *Priobschenie detej doshkol'nogo vozrasta k tradicionnoj kul'ture tuvinskogo naroda*. Metodicheskoe rukovodstvo dlya pedagogov doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij. Kyzyl: GUP «Tipografiya MVD, 2006.
4. Veraksa N.E., Beraksa A.N. *Proektnaya deyatel'nost' doshkol'nikov*: posobie dlya pedagogov doshkol'nyh uchrezhdenij. Moskva, 2008.
5. Vinogradova N.A. *Obrazovatel'nye proekty v detskom sadu*. Moskva, 2008.
6. *Proektnyj metod v deyatel'nosti doshkol'nogo uchrezhdeniya*: posobie dlya rukovoditelej i prakticheskih rabotnikov DOU. Moskva, 2004.
7. Timofeeva L.L. Proektnyj metod v obuchenii starshih doshkol'nikov. *Doshkol'naya pedagogika*. 2010; № 1: 7 – 12.


*Статья поступила в редакцию 01.12.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-260-263

***Negrobova L.Yu.**, senior lecturer, Lipetsk of State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University (Lipetsk, Russia), E-mail: nega-1975@mail.ru*

**HISTORICAL BACKGROUND AND MODERN STAGES OF THE ORGANIZATION OF INVENTIVE ACTIVITY OF STUDENTS – FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY IN RUSSIA.** The article deals with problems of organization of inventive activity among students of pedagogical universities of the profile of training "Technology" at the present stage of development of society. Special attention is paid to analysis of historical facts concerning formation and development of the system of technical creativity of students in the period of the 20th and 21st centuries in a comparative historical context. This made it possible to consider the scientific and technical creativity of students who received education in the 20th century as the basis for the organization of teaching invention at the present time. The study identifies current problems and tasks related to the preparation for inventive activity of students in the field of training "Pedagogical Education" of the profile "Technology"; an algorithm for its organization is formed, the problems solved in each of the periods of students' activity and conditions necessary for the successful implementation of each of the stages of their work in teaching invention are determined.

*Key words:* **technological education, professional training, inventive activity, design, modeling, patent.**

***Л.Ю. Негробова**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского» (ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского), г. Липецк, E-mail: nega-1975@mail.ru*

# ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И СОВРЕМЕННЫЕ ЭТАПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ В РОССИИ

В статье рассматриваются проблемы организации изобретательской деятельности у студентов педагогических вузов профиля подготовки «Технология» на современном этапе развития общества. Особое внимание уделено анализу исторических фактов, касающихся формирования и развития системы технического творчества обучающихся в период 20 и 21 веков в сравнительно-историческом контексте. Это позволило рассматривать научно-техническое творчество студентов, получавших образование в 20 веке, как основу для организации обучения изобретательству в настоящее время. В исследовании выявлены актуальные проблемы и задачи, касающиеся подготовки к изобретательской деятельности студентов направления подготовки «Педагогическое образование» профиля «Технология»; сформирован алгоритм ее организации, определены проблемы, решаемые в каждом из периодов деятельности студентов, и условия, необходимые для успешного осуществления каждого из этапов их работы при обучении изобретательству.

*Ключевые слова:* **технологическое образование, профессиональная подготовка, изобретательская деятельность, конструирование, моделирование, патент.**

Актуальность представленного исследования диктуется неослабевающим интересом к изобретательству и вопросам обучения изобретательской деятельности в системе непрерывного образования на фоне возрастающих темпов научно-технического прогресса. В связи с чем целью проведенного исследования является разработка и апробирование алгоритма организации обучения изобретательской деятельности студентов педагогических вузов профиля подготовки «Технология» на основе анализа исторических данных, выявленных недостатков и современных задач, предъявляемых обществом к технологическому образованию. Учитывая, что достижения и выявленные недостатки в обучении научно-техническому творчеству в сфере образования в 20 веке можно считать важнейшей исторической предпосылкой для организации подобной работы в последующие годы и десятилетия, темой настоящего сообщения становится анализ технологического образования двадцатого века как платформы для построения обучения навыкам изобретательской деятельности у студентов педагогических вузов профиля подготовки «Технология».

При реализации цели исследования были решены следующие задачи: а) произведен анализ исторических данных о формировании и развитии научно-технического творчества молодежи в системе образования в 20–21 веке; б) выявлены достижения и недостатки в работе данной структуры в указанный период времени; в) сформирован и апробирован алгоритм организации обучения изобретательству, отвечающий современным задачам, стоящим перед сферой технологического образования.

Научная новизна исследования заключается в комплексном подходе, позволившем выстроить этапы организации обучения изобретательству студентов

педагогического вуза профиля «Технология» на основе анализа исторических данных о развитии научно-технического творчества, а также текущего состояния, проблем и задач, стоящих перед технологическим образованием в настоящее время. Теоретическая значимость выполненного исследования состоит в определении условий успешной реализации деятельности студентов при обучении их изобретательству; практическая значимость – в разработке последовательности обучения изобретательству и содержания работы обучающихся на каждом из этапов деятельности.

**Анализ исторических данных о формировании и развитии системы научно-технического творчества молодежи**

Историческое развитие современной цивилизации тесно связано с научно-техническим прогрессом, что на сегодняшний день подразумевает непрерывный технологический рост общества при активном наращивании потенциала в использовании все более широкого спектра технических новинок. Очевидно, что в ситуации растущих темпов технологизации и цифровизации всех сфер деятельности, усложнения техники и технологий обществу необходимо формировать и поддерживать адекватный, соответствующий требованиям времени уровень освоения технологических знаний на всех ступенях жизни человека, что делает данный вектор обязательной частью непрерывного образования [1]. В этой связи к квалификации работника любой сферы в настоящее время предъявляются особые требования, связанные не только с грамотным выполнением трудовых операций и использованием соответствующих видов техники, но и со способностью к критическому и креативному мышлению, работе в команде, готовностью к решению нестандартных трудовых задач и внедрению новых разработок в производство и т.д., следовательно, возникают вопросы к подготовке педагогов, способных сформировать необходимые компетенции у будущих специалистов.

Очевидно, что трансформация технологического образования происходит в процессе накапливания обществом культурного и научного опыта, модификации социума и изменения требований, предъявляемых к процессу и результатам обучения граждан [2]. Это справедливо для любой страны, и Россия в этом вопросе не стала исключением, поскольку руководство государства уже в начале 20 века определило значимость проблемы обучения техническому творчеству, что стало основанием для построения сферы научно-технического творчества молодежи на всех уровнях педагогической системы, охватывая школьное, начальное профессиональное и высшее образование. В связи с чем в новейшей истории нашего государства уделялось и уделяется большое внимание определению задач, выстраиванию структуры и содержания технологического образования, в том числе в тех вопросах, которые касаются исследовательской работы, технического творчества, обучения навыкам рационализации и изобретательства. Причем этот аспект был затронут как в основном, так и дополнительном образовании [3; 4; 5]. Так, в начале 20 века для школьников, помимо дисциплин учебной программы, были организованы станции и кружки юных техников в школах, домах пионеров, клубах. Их задачами было привитие учащимся интереса к технике, а также развитие у них технических знаний, изобретательских и конструкторских способностей [3].

В профессиональном обучении в первой половине 20 века, кроме формирования профильных учебных заведений – школ фабрично-заводского ученичества, ремесленных и железнодорожных училищ, а впоследствии – профессионально-технических училищ и техникумов, где изучались обязательные дисциплины технического направления, необходимые в получаемой профессии, была организована развернутая сеть технических кружков, расширяющих возможности технического творчества, рационализаторской и изобретательской деятельности обучающихся [6; 7]. Результатом стало создание в 40-х годах 20 века централизованной системы дополнительного профессионального технического образования, обеспечивающего углубленную подготовку квалифицированных рабочих для активно развивающейся индустрии страны [3].

В системе высшего образования научно-исследовательская работа стала важнейшей частью учебной и внеучебной деятельности. Здесь предусматривалось изучение основ организации и выполнения научных исследований, содержащих планирование и выполнение научного эксперимента, методы анализа и обработки данных. Обязательным стало включение научно-исследовательского компонента в практические занятия, лабораторные работы, учебные и производственные практики, курсовые и дипломные проекты, что было отражено в учебных планах. Во внеучебное время это направление реализовывалось в студенческих научных кружках и научно-производственных отрядах; проектных, конструкторских и технологических бюро; в выполнении работ по хоздоговорным темам и лекториях по пропаганде знаний в области науки и техники; в организационно-массовых мероприятиях и т.д.

Эффективность вовлечения молодежи в научно-исследовательскую деятельность и техническое творчество демонстрировалось ее участием в олимпиадах, конкурсах и выставках различного уровня [8]. Так, в 1955–1956 годах было проведено более 250 местных выставок технического творчества учащихся профессионального образования. В 1958 году в советском павильоне на Всемирной Брюссельской выставке демонстрировались экспонаты в отделе «Профессиональное образование в СССР», а на площадке ВДНХ в 60-е годы на постоянной основе начал работу павильон «Профессионально-техническое образование». Для студентов вузов с середины 60-х годов ежегодно проводились межотраслевые и межреспубликанские конференции, Всесоюзный конкурс научных работ, олимпиада «Студент и научно-технический прогресс» и т.д. [3].

Однако наряду с важными достижениями, такими как широкий охват школьников и молодежи в рамках стабильной и продуктивной сферы технического творчества, освоение ими знаний и опыта в выбранной технической области, формирование технической грамотности и качественной подготовки будущих специалистов были выявлены и значительные недостатки. В первую очередь они были связаны с тем, что существенную долю в техническом творчестве занимали моделирование и конструирование, результатом которых становились чертежи, модели и макеты существующих устройств. То есть творчество в большей мере носило характер субъективной новизны, когда обучающийся, узнавая что-либо новое для себя, повторял в приборе, установке и другой продукции уже существующие, зачастую устаревшие объекты [1; 3]. Следовательно, общественная значимость итогов работы была невысокой. Другой проблемой становилось «отставание» технического творчества в учебных заведениях от достижений промышленности, где внедрялись новые средства производства и выпускались новые виды продукции. Все это отмечалось при подведении итогов нескольких всесоюзных выставок в 40–50-х годах, по результатам которых было сказано, что некоторые из представленных экспонатов – копии устаревших машин и механизмов; слабо представлено творчество рационализаторов и изобретателей; недостаточно экспонатов, показывающих последние технические достижения; мало инновационных работ, отражающих внедрение в производство новой техники [3]. И в рамках существующей системы того времени эти вопросы остались нерешенными.

Меняющаяся ситуация в технической сфере в связи с ускоряющимся научно-техническим прогрессом потребовала реформирования образования в 1985–1991 годах. В это время было рекомендовано в каждом учебном заведении сформировать структуру научно-технического творчества для всех возрастных и профессиональных категорий, результатом чего стало появление системы научно-технического творчества молодежи (НТТМ) [9]. Она должна была ориентировать молодежь на решение научно-технических задач, способствовать организации самодеятельного технического творчества, помогать рационализаторам и изобретателям в приобретении технических, правовых (патентных), экономических знаний, обеспечивать выход молодежи на конкурсы, выставки и т.д. [10].

Несомненными достоинствами НТТМ этого периода можно считать опыт построения единой сферы технического творчества молодежи, включающей основное и дополнительное образование, а также государственные и общественные структуры; ориентирование научно-технического творчества на производство, связанное с базовыми предприятиями региона; разработка индивидуальных творческих программ для обучающихся [3].

В начале 2000-х годов, связанных с серьезными общественно-политическими изменениями в нашей стране, в технологическом образовании наступил этап стагнации, приведший, в том числе, к отрыву технологического образования от производственной среды, к устареванию средств обучения, к невозможности решений учащимися актуальных производственно-технологических и проектно-исследовательских задач [11]. Преодоление этих, а также унаследованных из более ранних периодов проблем предстояло решить на современном этапе, поскольку технологическое образование получило новые задачи и стимулы развития [4; 5; 12].

**Современные требования к технологическому образованию в России**

На сегодняшний день педагогическая система призвана обеспечить необходимый уровень технических знаний и умений у обучающихся в соответствии с запросами времени, одним из которых является развитие инновационного сектора экономики страны и активное внедрение инновационных решений в производство [5]. Поэтому сегодня актуален вопрос формирования у человека навыков изобретательства и инновационной деятельности на основе дивергентного мышления, которое позволяет творчески переосмысливать проблемы и предлагать, помимо стандартных решений, другие возможные варианты, причем как на стадии их разработки, так и внедрения [1].

Эти требования затрагивают все уровни современной педагогической сферы: школьное образование, поскольку его задача – сформировать основу для освоения необходимых компетенций в дальнейшем, при получении среднего профессионального и высшего образования; систему среднего профессионального образования, так как она готовит квалифицированных рабочих – важную составляющую производительных сил; высшее образование, потому что здесь обучаются как инженеры, технологи и другие технические специалисты, так и педагоги для работы в школе (учителя технологии) и системы профессионального образования (преподаватели, учебные мастера). А будущим учителям школ и педагогам технических колледжей отводится особая роль, так как им предстоит формировать не только основы технических знаний и умений у школьников и профессиональные технические знания и навыки у будущих рабочих, но и необходимый уровень мышления и способностей к изобретательским и инновационным решениям возникающих задач [13; 14; 15].

**Опыт организации изобретательской деятельности студентов – будущих учителей технологии в ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского**

В ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского в течение последних лет осуществляется работа по организации обучения изобретательской деятельности студентов направления «Педагогическое образование» профиля «Технология».

Основой работы с обучающимися стало привлечение их к изобретательству при разрешении производственных проблем предприятий региона, что направлено на преодоление исторически сложившихся трудностей недостаточного участия учащейся молодежи в изобретательской и рационализаторской деятельности, а также удовлетворение современных требований, предъявляемых к подготовке в рамках предметной области «Технология».

В связи с этим нами сформирован алгоритм организации процесса подготовки обучающихся к изобретательской деятельности, и выявлены необходимые условия для реализации каждого из этапов этого процесса.

Как показывает наш опыт, работу со студентами в вышеозвученном направлении целесообразно начинать с первых недель учебы в вузе, формируя понимание важности и целесообразности изобретательства как основы инновационной деятельности и его значимости в будущей профессии. В этот период существенно, что студенты получают основу для исследований и творческого поиска при изучении профильных предметов, выполнении курсовых проектов и выпускной квалификационной работы, а также в проектной деятельности, выходящей за пределы учебной программы. В результате в начале обучения складывается мотивационный компонент для более глубокого изучения ряда учебных дисциплин и стимулируется потребность студентов в освоении дополнительных знаний и методик, необходимых в изобретательстве, готовность к творческому анализу проблем, выработке возможных технических решений и дальнейшему их практическому воплощению. На данном и последующих этапах работы важным условием становится использование возможностей дополнительного образования, что соотносится с положительным опытом деятельности системы НТТМ в предыдущий период ее развития. Вопрос использования ресурсов дополнительного образования при обучении студентов изобретательству на кафедре технологии и технического творчества ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского решается привлечением студентов к занятиям на базе Центра молодежного инновационного творчества «Перспектива» (ЦМИТ «Перспектива»), где созданы методические и материально-технические условия для обучения студентов изобретательству, творческого поиска и технического воплощения результатов изобретательской деятельности.

Вторым этапом работы со студентами становится их обучение основам изобретательства. Для этого в ЦМИТ «Перспектива» организуются занятия, на которых студенты решают задачи по преодолению психологической инерции (инерции мышления), обучаются методам активизации творческого поиска, решению изобретательских задач. Одновременно с этим в ходе информационного поиска происходит знакомство с производственным сектором региона: с перечнем предприятий, их оснащением и выпускаемой продукцией. Ключевое условие на данном отрезке работы – свободный доступ к информации сети Internet (как к изобретательским задачам, так и к данным о производстве края).

В ходе третьего этапа студенты, пользуясь ресурсами сети Internet, выявляют предприятия, наиболее значимые для региона, с целью дальнейшего поиска технологических проблем, связанных со сложностью производственного процесса и его дороговизной, потребностью в частой смене комплектующих деталей и т.д. В это время обучающиеся объединяются в «группы по интересам», каждая из которых выбирает заинтересовавшую их проблему для дальнейшей проработки и формирования изобретательского решения. И вся последующая работа студентов осуществляется в сформированных малых группах. Необходимое условие успешной работы на данном этапе – возможность свободного информационного поиска в сети Internet и экскурсии на предприятия. Посещение предприятий в этот период позволяет не только осуществить практическое знакомство с производством, но и в реальных условиях выявить актуальные технические проблемы, определить причины их возникновения и степень значимости в ходе консультаций со специалистами и наблюдений за производственным процессом.

Деятельность студентов в данный период позволяет решить ряд важнейших образовательных задач. Во-первых, у них формируются основы изобретательских умений и методический инструментарий будущего изобретателя. Во-вторых, благодаря ориентированию изобретательской деятельности на решение реальных производственных проблем и экскурсиям на предприятия сокращается разрыв между процессом технологического образования и производственной сферой региона, существующий до сегодняшнего дня.

На четвертом этапе обучающиеся занимаются поиском решения производственной проблемы, применяя методики активизации поиска решений творческих задач, коллективной разработкой и воплощением вариантов решения в эскизах, чертежах, макетах/моделях. Ключевое условие успешной работы здесь – доступ к высокотехнологическому оборудованию ЦМИТ «Перспектива» и материальной базе предприятий, с которыми организовано сотрудничество, благодаря чему можно осуществить макетирование и моделирование найденного технического решения. В ходе деятельности студентов в этот период требуются знания, полученные ими на профильных учебных предметах, развивается техническое мышление, анализ реальных проблем дает начало творчеству с получением результатов, обладающих объективной новизной и общественной значимостью. То есть, во-первых, теоретические знания обучающихся находят практическое применение. Во-вторых, решается современная проблема развития творческих способностей и дивергентного мышления при формировании умений выявлять более чем одно решение рассматриваемой задачи и предлагать разнообразные варианты для ее реализации. В-третьих, устраняется проблема повторения в макетах и моделях существующих или устаревших объектов, что дает возможность студентам не отставать от современных технологических процессов, а идти с ними в ногу и работать на опережение, участвуя в их совершенствовании. В-четвертых, укрепляется связь процесса обучения с деятельностью предприятий региона.

В ходе заключительного этапа студенты формируют заявки на получение патентов на созданные ими изобретения и приобретают практические навыки оформления документации, защищающей интеллектуальную собственность. В этот период значимыми становятся знания, полученные ими при изучении учебной дисциплины «Основы патентоведения», а действия, осуществляемые на протяжении длительного времени, приобретают логическое завершение и документальное подтверждение. Основными условиями успешного выполнения работы на данной стадии являются знания правил оформления прав на интеллектуальную собственность и возможность свободного доступа к информационной базе Федерального института промышленной собственности (ФИПС).

Доказательством эффективности обучения изобретательству студентов при реализации вышеописанного алгоритма в ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского становятся патенты на изобретения, регулярно получаемые авторскими коллективами, включающими педагогов и обучающихся, и представление на технических выставках моделей разработанных объектов. Так, в 2018 году была запатентована сельскохозяйственная машина для распыления жидких ядохимикатов и биопрепаратов, предназначенная для химической прополки посевов и применения жидких удобрений и средств защиты растений [16]; в 2019 году получен патент на полезную модель устройства для подъема воды и ее подачи потребителю небольшими порциями [17]; в 2020 году запатентована ёмкость для получения воды из атмосферного воздуха за счет ее конденсации и удержания влагопоглощающим материалом [18]; в 2021 году – сортировальное устройство для сельскохозяйственной продукции (например, картофеля), оснащенное конвейером штучной подачи [19]. Это неполный перечень технических устройств, разработанных с участием студентов вуза и зарегистрированных в базе ФИПС. В настоящее время работа в этом направлении продолжается, и формируются очередные заявки на получение патентов, а также ведется разработка моделей объектов, подтверждающих работоспособность изобретений.

Дальнейшие планы по организации обучения изобретательской деятельности связаны с ее реализацией на площадках основного и дополнительного образования Липецкой области, где студенты, прошедшие данный путь в вузе, смогут подключиться к аналогичной работе с учащимися.

В результате проведенного исследования можно говорить о том, что организацию обучения изобретательской деятельности студентов педагогических вузов, обучающихся по профилю «Технология», необходимо строить с учетом опыта, имеющегося в нашей стране, а необходимые возможности осуществления работы со студентами предоставляют площадки дополнительного технологического образования, в нашем случае – это ЦМИТ «Перспектива». Обучение студентов изобретательству должно включать следующие этапы: развитие мотивации с первых недель занятий в вузе; обучение изобретательству на основе учебных дисциплин и дополнительных знаний о методиках изобретательства и промышленном производстве региона; информационный поиск и анализ данных о технических производственных проблемах; обязательное сотрудничество с промышленными предприятиями и разработка реальных технических проблем с последующим патентованием результатов работы. Подобная деятельность позволит студентам на необходимом уровне решать изобретательские задачи и формировать изобретательские компетенции, что подтверждается практическими результатами в виде оформленных патентов на изобретения и участием в технических выставках.

Библиографический список


1. Tigrov V., Tolstenko A., Negrobova L., Dobromyslova O., Piminov E. Education, work and creation: ways for developing technological education of schoolchildren in Russia. *Amazonia Investiga*. 2021; № 10 (42): 206 – 216. Available at: https://www.researchgate.net/journal/Revista-Amazonia-Investiga-2322-6307
2. Серебренников Л.Н., Мейер К.Д. Состояние и тенденции развития технологического образования зарубежных стран. *Ярославский педагогический вестник.* 2014; Т. 2, № 4: 47 – 54.
3. Никулин С.К. *Системный подход в развитии научно-технического творчества учащихся в учреждениях дополнительного технического образования России*. Москва: Глобус, 2005.
4. *О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года*: Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204. Available at: https://base.garant.ru/71937200/
5. *Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Экономическое развитие и инновационная экономика»*: Постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 N 316 (с изменениями на 9 февраля 2021 года). Available at: https://base.garant.ru/70644224/

6. *Летопись основных этапов развития профессионально-технического образования РСФСР. 1919 – 1940 гг.* Подольск: музей ПТО РСФСР, 1991.
7. *Летопись основных этапов развития профессионально-технического образования РСФСР. 1940 – 1990 гг.* Подольск: музей ПТО РСФСР, 1991.
8. *Профессионально-техническое образование*. 1952; № 1, 3.
9. *Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы*: постановление Верховного Совета СССР от 12.04.1984 г. Москва, 1984. Available at: https://www.alppp.ru/law/obrazovanie--nauka--kultura/obrazovanie/40/postanovlenie-vs-sssr-ot-12-04-1984--13-.html
10. *О мерах по дальнейшему развитию самодеятельного технического творчества: постановление ЦК КПСС, Совета министров СССР, ВЦСПС и ЦК ВЛКСМ №157 от 5.02.1987 г.* Москва, 1987. Available at: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_13783.htm
11. Гвоздева А.Г. Предпосылки организации инновационной проектной деятельности в технологическом образовании. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент.* 2021; № 3: 76 – 80. Available at: http://dx.doi.org/10.51904/2306-8329_2021_78_3_79
12. Концепция преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы. *Министерство просвещения Российской Федерации: офиц. сайт*. Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/ c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa
13. Мокрецова Л.А., Дудышева Е.В., Романова Л.А. Подготовка студентов к инновационной проектной деятельности в условиях регионального информационного образовательного пространства. *Наука и школа.* 2015; № 2: 7 – 14.
14. Падерин А.В. Перспективы развития технологического образования в постиндустриальной экономике. *Символ науки*: международный научный журнал. 2021; № 2: 94 – 100.
15. Шафиков В.В. Из опыта включения в инновационную проектную деятельность будущих учителей технологии. *Вопросы современной науки и практики*. Университет им. В.И. Вернадского. 2020; № 4 (78): 163 – 168.
16. Тигров В.П., Шипилов А.Н. и др. *Патент 180320 РФ, МПК A01M7/00 Машина для распыления жидких ядохимикатов и биопрепаратов*. Заявитель и правообладатель ФГБОУ ВО «ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», № 2017109999, заявл. 24.03.2017; опубл. 08.06.2018, бюл. № 16.
17. Тигров В.П., Тигров В.В., Шипилова Т.Н., Добромыслова О.Ю. и др. *Патент 189392 РФ, МПК F04B 9/107 (2006.01) Водоподъемное устройство*. Заявитель и патентообладатель ФГБОУ ВО «ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», № 2018129844, заявл. 15.08.2018; опубл. 21.05.2019, бюл. № 15.
18. Тигров В.П., Шипилова Т.Н., Добромыслова О.Ю. Негробова Л.Ю. и др. *Патент 197 069 РФ, МПК E03B 3/28 (2006.01) Ёмкость для получения воды из атмосферного воздуха*. Заявитель и патентообладатель ФГБОУ ВО ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, № 2020127126, заявл. 01.08.2019, опубл. 27.03.2020, бюл. № 9.
19. Тигров В.П., Тигров В.В., Пиминов Е.Ю. Негробова Л.Ю. и др. *Патент 201859 РФ, МПК A01D17/00 B07C5/16 (2006.01) Сортировальное устройство*. Заявитель и патентообладатель ФГБОУ ВО ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, №2020127126, заявл. 12.08.2020, опубл. 15.01.2021, бюл. № 2.

References

1. Tigrov V., Tolstenko A., Negrobova L., Dobromyslova O., Piminov E. Education, work and creation: ways for developing technological education of schoolchildren in Russia. *Amazonia Investiga*. 2021; № 10 (42): 206 – 216. Available at: https://www.researchgate.net/journal/Revista-Amazonia-Investiga-2322-6307
2. Serebrennikov L.N., Mejer K.D. Sostoyanie i tendencii razvitiya tehnologicheskogo obrazovaniya zarubezhnyh stran. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2014; T. 2, № 4: 47 – 54.
3. Nikulin S.K. *Sistemnyj podhod v razvitii nauchno-tehnicheskogo tvorchestva uchaschihsya v uchrezhdeniyah dopolnitel'nogo tehnicheskogo obrazovaniya Rossii*. Moskva: Globus, 2005.
4. *O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda*: Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2018 g. № 204. Available at: https://base.garant.ru/71937200/
5. *Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «`Ekonomicheskoe razvitie i innovacionnaya `ekonomika»*: Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 15 aprelya 2014 N 316 (s izmeneniyami na 9 fevralya 2021 goda). Available at: https://base.garant.ru/70644224/
6. *Letopis' osnovnyh `etapov razvitiya professional'no-tehnicheskogo obrazovaniya RSFSR. 1919 – 1940 gg.* Podol'sk: muzej PTO RSFSR, 1991.
7. *Letopis' osnovnyh `etapov razvitiya professional'no-tehnicheskogo obrazovaniya RSFSR. 1940 – 1990 gg.* Podol'sk: muzej PTO RSFSR, 1991.
8. *Professional'no-tehnicheskoe obrazovanie*. 1952; № 1, 3.
9. *Osnovnye napravleniya reformy obscheobrazovatel'noj i professional'noj shkoly*: postanovlenie Verhovnogo Soveta SSSR ot 12.04.1984 g. Moskva, 1984. Available at: https://www.alppp.ru/law/obrazovanie--nauka--kultura/obrazovanie/40/postanovlenie-vs-sssr-ot-12-04-1984--13-.html
10. *O merah po dal'nejshemu razvitiyu samodeyatel'nogo tehnicheskogo tvorchestva: postanovlenie CK KPSS, Soveta ministrov SSSR, VCSPS i CK VLKSM №157 ot 5.02.1987 g.* Moskva, 1987. Available at: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_13783.htm
11. Gvozdeva A.G. Predposylki organizacii innovacionnoj proektnoj deyatel'nosti v tehnologicheskom obrazovanii. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i `eksperiment.* 2021; № 3: 76 – 80. Available at: http://dx.doi.org/10.51904/2306-8329_2021_78_3_79
12. Koncepciya prepodavaniya predmetnoj oblasti «Tehnologiya» v obrazovatel'nyh organizaciyah Rossijskoj Federacii, realizuyuschih osnovnye obscheobrazovatel'nye programmy. *Ministerstvo prosvescheniya Rossijskoj Federacii: ofic. sajt*. Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/ c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa
13. Mokrecova L.A., Dudysheva E.V., Romanova L.A. Podgotovka studentov k innovacionnoj proektnoj deyatel'nosti v usloviyah regional'nogo informacionnogo obrazovatel'nogo prostranstva. *Nauka i shkola*. 2015; № 2: 7 – 14.
14. Paderin A.V. Perspektivy razvitiya tehnologicheskogo obrazovaniya v postindustrial'noj `ekonomike. *Simvol nauki*: mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal. 2021; № 2: 94 – 100.
15. Shafikov V.V. Iz opyta vklyucheniya v innovacionnuyu proektnuyu deyatel'nost' buduschih uchitelej tehnologii. *Voprosy sovremennoj nauki i praktiki*. Universitet im. V.I. Vernadskogo. 2020; № 4 (78): 163 – 168.
16. Tigrov V.P., Shipilov A.N. i dr. *Patent 180320 RF, MPK A01M7/00 Mashina dlya raspyleniya zhidkih yadohimikatov i biopreparatov*. Zayavitel' i pravoobladatel' FGBOU VO «LGPU imeni P.P. Semenova-Tyan-Shanskogo», № 2017109999, zayavl. 24.03.2017; opubl. 08.06.2018, byul. № 16.
17. Tigrov V.P., Tigrov V.V., Shipilova T.N., Dobromyslova O.Yu. i dr. *Patent 189392 RF, MPK F04B 9/107 (2006.01) Vodopod`emnoe ustrojstvo*. Zayavitel' i patentoobladatel' FGBOU VO «LGPU imeni P.P. Semenova-Tyan-Shanskogo», № 2018129844, zayavl. 15.08.2018; opubl. 21.05.2019, byul. № 15.
18. Tigrov V.P., Shipilova T.N., Dobromyslova O.Yu. Negrobova L.Yu. i dr. *Patent 197 069 RF, MPK E03B 3/28 (2006.01) Emkost' dlya polucheniya vody iz atmosfernogo vozduha*. Zayavitel' i patentoobladatel' FGBOU VO LGPU im. P.P. Semenova-Tyan-Shanskogo, № 2020127126, zayavl. 01.08.2019, opubl. 27.03.2020, byul. № 9.
19. Tigrov V.P., Tigrov V.V., Piminov E.Yu. Negrobova L.Yu. i dr. *Patent 201859 RF, MPK A01D17/00 B07C5/16 (2006.01) Sortiroval'noe ustrojstvo.* Zayavitel' i patentoobladatel' FGBOU VO LGPU im. P.P. Semenova-Tyan-Shanskogo, №2020127126, zayavl. 12.08.2020, opubl. 15.01.2021, byul. № 2.

*Статья поступила в редакцию 01.12.21*

УДК 37.04-053 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-263-265

***Barvinskaya E.M.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Teacher Children's Art School No. 1 n.a. M.I. Glinka (Lipetsk, Russia), E-mail: barvinskayaem@mail.ru*

**FEASIBILITY OF VOCALLY-PEDAGOGICAL TRAINING IN PHASE OF MUTATION.** The article reveals basic laws of vocalization, integrity of voice box, conditions for building the high quality vocal sound in the psycho-physiological body changing. It analyzes relationship between vocal technique and physiological and acoustic conditions. It deals with a problem of vocal training in phase of children's mutation. It seeks to compare vocalization principles, psycho-physiological body changing in phase of children's mutation and basic rules of vocal training at the initial stage. The work provides theoretical justification for feasibility of vocally-pedagogical training in phase of mutation. It emphasizes differentiation in educational process and responsibilities of a teacher in phase of children's mutation. It describes the main methodological provisions applying to safe and efficient working with students.

*Key words:* **phase of mutation, vocally-pedagogical training, coordination and integrity of voice box, psycho-physiological and acoustic conditions.**

***Е.М. Барвинская****, канд. пед. наук, преп. МБУ ДО «ДШИ № 1 имени М.И. Глинки», г. Липецк, E-mail: barvinskayaem@mail.ru*

# ВОПРОСЫ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ В МУТАЦИОННЫЙ ПЕРИОД

В статье раскрываются основные законы голосообразования, значение функциональной целостности голосообразующего аппарата, условия формирования качественного певческого звука в контексте психофизиологических изменений организма. Анализируется зависимость вокальной технологии от физиологических и акустических условий. Рассматривается проблема вокального образования детей в мутационный период. Проводится сравнительный

анализ принципов голосообразования, психофизиологических изменений организма в мутационный период и основных положений постановки голоса на начальном этапе обучения. На основе проведенного исследования с учетом целей, задач, поэтапности вокального развития дается теоретическое обоснование целесообразности вокально-педагогической работы в период мутации. Акцентируется внимание на дифференцированности учебного процесса с учетом клинической картины протекания мутации и на ответственности педагога. Приводятся основные методические положения, способствующие безопасности и эффективности работы с учащимися.

*Ключевые слова:* **мутационный период, вокально-педагогическая работа, координация и целостность голосообразующего аппарата, психофизиологические и акустические условия.**

Изменения, происходящие в организме во время мутации, хорошо изучены и широко освещены в научной и методической литературе. Все точки зрения научно обоснованы, убедительно аргументированы и подтверждены практикой. Однако вопрос о целесообразности занятий по постановке голоса в этот период остается дискуссионным. Основываясь на психофизиологической картине состояния и функционирования организма, ученые, исследователи и педагоги делают прямо противоположные выводы, что позволяет говорить об актуальности поднимаемой в статье темы и необходимости проведения дальнейших исследований.

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование проблемы целесообразности вокально-педагогической работы с учащимися в мутационный период.

Задачи исследования:

1. Раскрыть основные законы голосообразования, значение функциональной целостности голосообразующего аппарата, а также условия формирования качественного певческого звука в контексте психофизиологических изменений организма.

2. Осуществить сравнительный анализ принципов голосообразования, психофизиологических изменений организма в мутационный период и основных положений постановки голоса на начальном этапе обучения.

В разные исторические периоды проблема «смены голоса» решалась в вокальной педагогике по-разному: в Италии XVII–XVIII вв. это была операция кастрации, которая приобрела настолько массовый характер, что стала считаться одним из методов вокального обучения [1]. В конце XIX в. вокальное обучение начинали не ранее 18 лет, т.е. после окончания мутационного периода. В современном обществе вокальное искусство приобретает все большую популярность. Пением занимаются дети самого раннего возраста, и это актуализирует необходимость решения исследуемого вопроса. Сравнительный анализ основных законов голосообразования, положений вокальной методики и психофизиологических процессов мутации позволил обосновать целесообразность вокально-педагогической работы с учащимися в мутационный период.

1. Одним из основных законов правильного голосообразования является функциональная целостность всех частей голосообразующего аппарата, полисенсорная природа их взаимодействия. Принцип целостности предполагает равнозначность всех его частей:

– работа нервной системы имеет большое значение в процессе голосообразования. Л.Б. Дмитриев определяет пение как нейропсихологический процесс [2];

– система гортань – дыхание образует первоначальный звук певческого голоса и его основные качества: высоту, силу, начальный тембр, вибрато, высокую певческую форманту;

– артикуляционные органы из первоначального звука формируют звуки речи, создают надсвязочное давление и выводят звуковую энергию в наружное пространство;

– резонаторам принадлежит главная роль в процессе образования вокального звука. От голосовых складок звук распространяется по полостям, мышечным и костным тканям. Качественные характеристики голоса зависят от акустических условий на пути звуковой волны (размера, формы, объема резонатора; площади и длинны «горла» отверстия; свойства вещества, из которого состоят стенки резонатора). Резонаторы разделяют на верхние (выше голосовых складок) и нижние, которые также являются целостной структурой и при изменении настройки одного резонатора изменяется настройка смежных и всей системы в целом.

Таким образом, законы образования певческого звука основаны на координации взаимодействии и взаимовлиянии всех частей голосообразующего аппарата. Изменение строения, физиологии или функционирования любой из составляющих этой системы неизбежно приводит к нарушению всей структуры.

2. Сущность постановки голоса заключается в развитии силы, ловкости, координации мышц, принимающих участие в певческой функции и нахождении нового режима и верного согласования работы дыхательного, голосового и артикуляционного аппаратов. Процесс вокального развития условно делят на три этапа: 1 – физическое развитие, приобретение подвижности, гибкости, мобильности мышц и их подчинение сознательному управлению; 2 – нахождение оптимальной координации работы этих мышц, выработка новых рефлекторных связей; 3 – автоматизация приобретенных навыков [2]. При изменении одной из составляющих голосовой деятельности (акустической, психофизиологической, функциональной) необходимо находить новые координации, что требует смены работы всех отделов голосообразующего аппарата и создание нового режима функционирования.

3. Возраст учащихся ДШИ и ДМШ наиболее благоприятен для освоения нового материала, что обусловлено способностью к обучению, приобретению умений и навыков детей младшего и среднего школьного возраста. В этот период учащиеся эффективно осваивают новые знания, приобретают мышечные и нервно-мышечные координации. С другой стороны, именно возраст является основной проблемой в работе над развитием голоса, так как весь период обучения голосовой аппарат находится в процессе формирования. В разные возрастные периоды меняются анатомические структуры, физиология, психология. Стадии развития в различных органах в различные периоды жизни могут протекать равномерно или скачкообразно и с разной степенью интенсивности. Следовательно, требуется постоянная работа по нахождению новых координаций, и весь курс обучения выбор методов, форм и приемов работы с голосом должен основываться на возрастных особенностях учащихся.

В мутационный период нарушение целостности и пропорциональности голосообразующего аппарата анатомически и физиологически обусловлены: «оформляется нервно-мышечная система голосового аппарата, начинается более интенсивный рост гортани, проявляется повышенная инъецированность сосудов, скопление слизи на голосовых складках» [3]. Изменения оказывают влияние на форму, структуру, активность всех органов, тканей, слизистой; происходит рост организма в целом и гортани в частности:

– меняется скелет, мускулатура, слизистая оболочка, кровоснабжение; происходит иннервация и «опущение» гортани, удлиняются голосовые складки;

– увеличение длины и ширины: грудной мускулатуры, шеи, глотки, резонаторной системы, жизненной емкости легких;

– происходит рост мышц и костей, изменение функционирования желез внутренней секреции [4];

– понижается устойчивость нервной системы, перестраивается ЦНС, повышается физическая и психическая утомляемость.

Спецификой мутационных изменений является неравномерность, несимметричность роста частей дыхательного, голосового, артикуляционного аппаратов: длина голосовых складок увеличивается, а ширина остается неизменной; темпы роста гортани выше темпов роста резонаторных полостей и т.д. [5].

Сравнительный анализ акустических, физиологических, психологических законов голосообразования и изменений организма в мутационный период показывают объективную «невозможность» качественного звучания голоса, обусловленную нарушением пропорций, целостности и координации работы голосообразующего аппарата.

| Законы голосообразования | Психофизиологические изменения в период мутации |
|---|---|
| Положение гортани в пении влияет на качество звука. | Меняется строение гортани, она увеличивается в размерах и приобретает способность двигаться. |
| Объем и форма резонаторов, площадь и длина выходного отверстия влияют на высоту, громкость, тембр голоса. | Размеры и строение резонаторов изменяются. |
| От свойств стенок резонаторов зависит явление резонанса. | Отечность, потеря эластичности, нарушение структуры тканей и слизистой. |
| Повышение тонуса и активности голосового аппарата посредством нервно-рефлекторного воздействия. | Нестабильность работы, повышенная возбудимость, функциональная лабильность нервной системы. |
| Эластичность, свобода, управляемость гладких и поперечно-полосатых мышц. | Выброс гормонов, изменение кровообращения, отечность тканей, гиперактивность (или вялость) мышц. |
| Равнозначность частей и целостность как условие верного функционирования. | Неравномерность, несимметричность роста и развития частей голосообразующего аппарата. |
| Рефлекторная природа стереотипа вокально-голосовой деятельности. | Изменение психофизиологических и акустических условий, разрушение условно-рефлекторных связей. |

Кроме того, нарушается контроль вокально-исполнительской деятельности, который осуществляется при помощи практически всех анализаторов. Слух, вибрационная чувствительность, мышечное чувство составляют функциональное единство, обеспечивающее эффективное управление певческим процессом по принципу обратных регулирующих связей. Изменение структуры, чувствительности, мобильности тканей, слизистой, нервных волокон, нервных окончаний, работы ЦНС и т.д. изменяют специализированные вокальные ощущения, лежащие

в основе контроля и управления работой голосообразующего аппарата, что провоцирует раскоординированность всей системы.

Следствием происходящих психофизиологических изменений является дискоординация механизма голосообразования и нарушение качественных характеристик голоса. Возможность восстановления необходимой координации появляется только тогда, когда анатомическое и физическое строение приобретает необходимые пропорции, и нервная система начинают функционировать полноценно. Данное положение является весомым аргументом при утверждении нецелесообразности вокально-педагогической работы в мутационный период.

Однако прекращение вокально-педагогической работы на весь период мутации значительно увеличивает объем времени, требующийся для приобретения умений и навыков верного голосообразования после ее окончания. Во-первых, продолжительность мутационного периода индивидуальна и может длиться несколько лет, во-вторых, приступая к занятиям после полной перестройки голоса, педагог (и учащийся) начинают работать с совершенно новым аппаратом, имеющим к тому же слабую, немобильную и плохо управляемую мышечную систему при измененных ощущениях и отсутствии рефлекторных связей.

С другой стороны, учитывая тот факт, что основной задачей первого этапа постановки голоса является укрепление и развитие мышц, участвующих в певческой функции, нахождение верной координации их работы, осознанность производимых вокальных действий, можно предположить, что приобретение верных двигательных навыков в период формирования голосового аппарата раскрывает перспективное направление вокально-педагогической работы, актуальное в своем практическом применении именно в период роста организма.

Неравномерность и несимметричность развития может рассматриваться как положительный момент, дающий возможность постепенного развития вновь образованных мышц, объемов, функций и поэтапного приобретения вокально-технических умений и навыков. Постепенное изменение и формирование органов дыхания, артикуляции, голосового аппарата; стабилизация физиологических процессов, работы ЦНС позволяют целенаправленно работать над укреплением, развитием и формированием умений управления образовавшихся элементов, что, с одной стороны, полностью отвечает целям и задачам первого этапа вокального обучения, с другой стороны, способствует активизации физиологических процессов и сокращению времени на укрепление, развитие и координацию работы голосообразующего аппарата в его новых пропорциях. Начало занятий непосредственно (сразу) после появления изменений укрепляет, развивает сформированный орган; приобретаются навыки произвольного управления, и к моменту окончания мутации мы имеем уже развитый, крепкий, хорошо управляемый аппарат.

Кропотливая, целенаправленная локализованная работа развивает осознанность, самостоятельность, методические умения, вокальный слух. Изменение формы, структуры, целей и задач учебного процесса в мутационный период; ориентация занятий на формирование умений осознанного управления певческим процессом, анализа и контроля функционирования дыхательного, голосового, артикуляционного аппаратов и их частей повышают уровень знаний акустико-физиологических закономерностей, практических умений, ассоциативного и сенсорного восприятия. Приобретаются умения целенаправленной коррекции, активизации или расслабления необходимой части голосообразующего аппарата и отдельных мышц; формируется индивидуальная система методов организации работы организма в целом и голосового аппарата в частности и приемов коррекции недостатков, обусловленных анатомическими, физиологическими и психологическими изменениями. Все эти умения имеют большое значение для сохранения функциональности и здоровья голоса в течение всей жизни и нейтрализации негативного влияния внутренних и внешних факторов, возраста и т.д. на процесс голосообразования. Непрерывность процесса формирования вокальных навыков и постепенность приобретения мышечных координаций сглаживает разницу между восприятием учащимся вокальной деятельности до и после мутации.

Стоит ли говорить, что активное вмешательство в работу организма, каким является вокальная деятельность, обусловливает ответственность педагога-вокалиста, а работа с детьми в мутационный период значительно повышает степень ответственности преподавателя. Неверно отобранные методы, режим работы, уровень нагрузки, вместо укрепления и развития только что сформированных элементов могут спровоцировать их трансформацию, дисбаланс, функциональные или физиологические расстройства и даже полную потерю координации. Поэтому вопрос вокально-педагогической работы в мутационный период каждый педагог в каждом конкретном случае должен решать самостоятельно, основываясь на клинической картине протекания мутации у учащегося и объективной оценке собственных возможностей.

Учитывая индивидуальность человеческого организма, методика вокально-педагогической работы должна быть разработана дифференцированно, методы и приемы работы могут иметь неограниченное количество вариантов и корректироваться практически на каждом уроке на основании состояния учащегося. Но существуют общие положения, которые необходимо учитывать:

1) нарушения качественных характеристик голоса, обусловленные изменением форм, структуры, функционированием голосообразующего аппарата и неравномерностью его развития, требуют коррекции критерием оценки вокального исполнения [3];

2) переориентация целей и задач учебной деятельности с развития вокально-технического мастерства на целенаправленное воздействие на отдельные части голосообразующего аппарата требует смены режима, интенсивности, методической направленности учебного процесса и критериев ожидаемого результата;

3) физиологическая картина и состояние нервной системы учащихся в мутационный период являются основанием для полного исключения любых видов концертно-конкурсной деятельности учащегося (включая экзаменационные);

4) дефекты качественных характеристик голоса и ощущения учащегося должны анализироваться постоянно и с учетом их анатомического и психофизиологического происхождения;

5) уровень сложности репертуарных произведений (тесситура, диапазон, ритмика, динамика, эмоциональность) должен соответствовать не вокальным, а физическим, физиологическим и психологическим возможностям учащегося. Другими словами, сложность репертуара должна быть снижена не только по сравнению с реальными вокальными данными, но и по отношению к ранее исполняемым произведениям;

6) еще одним обязательным условием является наличие у педагога специальных теоретических и методических знаний и умений в области анатомии, физиологии, медицины, акустики, биоакустики, фониатрии, фонопедии, логопедии, гигиены голоса, вокальной педагогики.

Только полный объем знаний, практических умений, высокий уровень педагогического мастерства и развитый вокальный слух могут лежать в основе эффективной вокально-педагогической работы с учащимися в мутационный период [6].

Научная новизна исследования заключается в методологическом обосновании целесообразности вокально-педагогической работы с учащимися в мутационный период.

Теоретическая значимость исследования: раскрыты основные законы голосообразования; значение функциональной целостности голосообразующего аппарата, а также условия формирования качественного певческого звука в контексте психофизиологических изменений организма. Осуществлен сравнительный анализ принципов голосообразования, психофизиологических изменений организма в мутационный период и основных положений постановки голоса на начальном этапе обучения.

Практическая значимость исследования: основные положения исследования могут быть применены на занятиях с обучающимся (подростками) в классе вокала, а также в процессе лекционных занятий на курсах повышения квалификации педагогов-вокалистов.

Перспектива дальнейших исследований видится в применении компаративного подхода к проблеме мутации на основе изучения исследований зарубежных ученых.

Библиографический список


1. Коленько С.Г. *Певцы-кастраты в контексте европейской культуры Нового времени.* Автореферат диссертации ... кандидата культурологи. Санкт-Петербург, 2011.
2. Дмитриев Л.Б. *Основы вокальной методики.* Москва: «Музыка», 1968.
3. Дегтярева Д.В. *Объективные неинвазивные методы исследования голосовой функции у детей.* Диссертация ... кандидата медицинских наук. Москва, 2014.
4. Улезько Г.М. *Гигиена голоса.* Методические указания для лиц голосовых профессий: вокалистов, актеров, преподавателей, лекторов, экскурсоводов, воспитателей детских садов, студентов, руководителей и др. Available at: https://www.fonoped.ru/hygiene-of-voice.php
5. Алмазова Е.С. *Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей.* Москва: Просвещение, 1973.
6. Плющ Е.Д., Балабан О.В. *Основные принципы работы с голосом в период мутационной подростковой перестройки организма.* Available at: http://cscb.su/n/022201/022201015.htm


References


1. Kolen'ko S.G. *Pevcy-kastraty v kontekste evropejskoj kul'tury Novogo vremeni.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata kul'turologi. Sankt-Peterburg, 2011.
2. Dmitriev L.B. *Osnovy vokal'noj metodiki.* Moskva: «Muzyka», 1968.
3. Degtyareva D.V. *Ob`ektivnye neinvazivnye metody issledovaniya golosovoj funkcii u detej.* Dissertaciya ... kandidata medicinskih nauk. Moskva, 2014.
4. Ulez'ko G.M. *Gigiena golosa.* Metodicheskie ukazaniya dlya lic golosovyh professij: vokalistov, akterov, prepodavatelej, lektorov, `ekskursovodov, vospitatelej detskih sadov, studentov, rukovoditelej i dr. Available at: https://www.fonoped.ru/hygiene-of-voice.php
5. Almazova E.S. *Logopedicheskaya rabota po vosstanovleniyu golosa u detej.* Moskva: Prosveschenie, 1973.
6. Plyusch E.D., Balaban O.V. *Osnovnye principy raboty s golosom v period mutacionnoj podrostkovoj perestrojki organizma.* Available at: http://cscb.su/n/022201/022201015.htm


*Статья поступила в редакцию 24.11.21*

УДК 37 (1174) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-266-268

***Blok O.A.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

**TO THE PROBLEM OF PEDAGOGICAL INTERACTION IN CLASSES OF INSTRUMENTALISTS: ASPECTS OF ANALYSIS.** The article substantiates the relevance of pedagogical interaction in classes of instrumental musicians. The circle of organizational and pedagogical forms of educational work is revealed, which determines the interaction between the teacher and the student in the class of instrumentalists. The significance of such pedagogical influence is revealed. Classification of levels of musical and instrumental performance is carried out, which includes anatomical and physiological, technical and tactical, psychological and artistic and creative levels. The specifics of pedagogical work on each of them is determined. It is established that productive pedagogical interaction can be carried out within the framework of two organically applied methods (visual-illustrative and verbal-explanatory), which allow solving problems related to ensuring the unity of physiological, psychotechnical and artistic and creative principles, as well as emotional-sensory and logical constructive, traditional and innovative, canonical and specific, conscious and unconscious in the instrumentalist classes.

*Key words:* **pedagogical interaction, piece of music, class of instrumentalists, performer-instrumentalist, teacher, student, determinant.**

***О.А. Блок,*** *д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

# К ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КЛАССАХ ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ: АСПЕКТЫ АНАЛИЗА

В статье обосновывается актуальность педагогического взаимодействия в классах музыкантов-инструменталистов. Обозначается круг организационно-педагогических форм учебно-воспитательной работы, которые детерминирует взаимодействие между педагогом и обучающимся в классе инструменталистов. Раскрывается значимость подобного педагогического воздействия. Производится классификация уровней музыкально-инструментального исполнительства, которая включает в себя анатомо-физиологический, технико-тактический, психологический и художественно-творческий. Выявляется специфика педагогической работы на каждом из них. Устанавливается, что продуктивное педагогическое взаимодействие может осуществляться в рамках двух органично применяемых методов (наглядно-иллюстративный и словесно-объяснительный), которые позволяют решать задачи, связанные с обеспечением единства физиологического, психотехнического и художественно-творческого начала, а также эмоционально-чувственного и логико-конструктивного, традиционного и новационного, канонического и специфического, сознательного и бессознательного в классах инструменталистов.

*Ключевые слова:* **педагогическое взаимодействие, музыкальное произведение, класс инструменталистов, исполнитель-инструменталист, педагог, обучающийся, детерминанта.**

Сегодня в достаточной степени заявляет о себе проблема педагогического взаимодействия в классах инструменталистов, представляя методологический стержень музыкально-образовательного процесса. Общение, сотрудничество, наставничество, соучастие, сотворчество – значимые дефиниции педагогического взаимодействия между учителем и учащимся. Ни одно направление деятельности в классах инструменталистов не может обойтись без педагогического взаимодействия, включая самостоятельную работу подопечных. Принимается во внимание его прямое или опосредованное воздействие в рамках следующих организационно-педагогических слагаемых:

– освоение инструктивно-тренировочного материала (гаммы, арпеджио, аккорды, упражнения, этюды, технические задания);
– занятие в классе специального инструмента;
– самостоятельная работа;
– подготовка к концертному выступлению;
– концертное выступление;
– анализ относительно итоговых результатов;
– планово-перспективная работа и т.д.

Вместе с тем интроспективная, интровертивная доминанты современной природы подрастающего поколения, «закрытость» многих обучающихся, процесс глобализации, пугающий своим нивелированием, «обесцвечиванием» внутрипсихологической среды, а также пандемия, порожденная ею изоляция создают много трудностей в осуществлении продуктивного, конструктивного и эффективного педагогического взаимодействия между преподавателем и обучающимся инструменталистом. «Живое» общение, «живое» звучание, беседа «глаза в глаза с ощущением пульса сердец», восприятие интонационных тонкостей музыкального языка – «лейтмотив» содержательного музыкально-образовательного процесса. Поэтому разрешение противоречий между желаемым и действительным, требованиями ГОСТ и реалиями дня, традиционными организационно-педагогическими формами обучения (очная, вечерняя, заочная) и их современными прототипами актуализируют необходимость осмысления создавшейся ситуации, поиск подходов в реализации педагогического взаимодействия между преподавателем и обучающимся в классе инструменталистов.

Объект исследования: процесс подготовки обучающихся музыкантов в классах инструменталистов.

Предмет исследования: педагогическое взаимодействие как путь к совершенствованию анатомо-физиологической, технико-тактической, психологической и художественно-творческой составляющих музыкально-исполнительского искусства обучающихся инструменталистов.

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование процесса педагогического взаимодействия между его субъектами в классе инструменталистов.

Задачи исследования:

1. Выявить уровни и методы педагогического взаимодействия в классе инструменталистов.
2. Изучить детерминантную природу уровней педагогического взаимодействия в классе инструменталистов.
3. Определить педагогические подходы по реализации изучаемого феномена относительно реалией настоящего дня.

О значимости и необходимости глубокого, плодотворного педагогического взаимодействия высказывались многие исполнители-профессора, исследователи-музыканты, в том числе Л.С. Ауэр, Л.А. Баренбойм, М.М. Берлянчик, А.Б. Гольденвейзер, М.Д. Корноухов, Я.И. Мильштейн, Г.Г. Нейгауз, Л.В. Николаев, В.И. Петрушин, Н.Е. Перельман, С.И. Савшинский, Л.Е. Слуцкая, А.В. Торопова, С.Е. Фейнберг, Г.М. Цыпин, О.Ф. Шульпяков, А.И. Ямпольский, Ю.И. Янкелевич и др. Перечисленные представители класса инструменталистов внесли существенный вклад в формирование теории и практики музыкально-исполнительского искусства. Но каждый из них проповедовал свою педагогическую концепцию со свойственной ей спецификой, доминантной основой. Акцент делался часто на осмысленность исполнения, эмоционально-чувственную наполненность, техническую филигранность, интонационную выразительность, единство формы и содержания, целостность драматургии. Одни во главу угла ставили выразительную игру, стилистически выверенную, технически безупречную. Другие обращали внимание на глубину мыслительного процесса, целостное интеллектуально-чувственное воплощение художественно-образного содержания, артистическую свободу. Отдельные представители «инструментального цеха» «поклонялись» психотехнической свободе, отдавая предпочтение воле, вере в успех, кругозору ценностным ориентирам. Многогранность педагогических подходов налицо. Многообразие педагогических приоритетов, мозаичная структура художественно-исполнительских приоритетов часто сбивают молодых и даже зрелых наставников, не позволяют обрести стройную, логико-конструктивную, художественно оправданную музыкально-образовательную концепцию.

Что происходит на практике? Молодые исполнители-педагоги, увлекаясь педагогическими показами, оттачивая виртуозность и вместе с тем «певучесть» (кантиленность) исполнения подопечных, часто упускают моменты, связанные с целостным осмыслением произведения, репертуарных программ. Дойти до глубины психологизма, понять все перипетии драматургии им не предоставляется возможности в силу нехватки педагогического опыта, знаний, кругозора. И, наоборот, умудренные опытом зрелые педагоги порой забывают, что такое сцена, не «жалуют» игру на инструменте, а предпочитают словесный анализ, убеждение через понятие. Следует предположить, что лишь органичное соединение изложенных двух подходов может дать положительный результат, обеспечить развитие технического и художественно-творческого потенциалов обучающегося. Г.М. Ципин справедливо подчеркивал: «Работая над техникой ученика, педагог может использовать на уроке два основных метода. Первый из них – собственноручный показ, то есть демонстрация того, как надо сыграть что-либо на инструменте (метод наглядно-иллюстративный). Второй – словесное пояснение того, что и как надо сделать учащемуся. Каждый из этих методов имеет свой смысл и предназначение и не может быть без ущерба для дела заменен чем-то иным; каждый, тесно соседствуя и взаимодействуя с другим методом, обеспечивает возможность гармоничного и сбалансированного воздействия на ученика» [1, с. 174–175]. С.Е. Фейнберг, ученик А.Б. Гольденвейзера (первый выпуск) придерживался той же позиции: «Ученик, не только слушая, но и видя хорошую игру,

наблюдая повторенный несколько раз с достаточным совершенством отрывок, пассаж, невольно перенимает нужное движение и приноравливает многое из показанного к своим природным возможностям» [2, с. 254]. «Вливаясь» в подобное объяснительно-иллюстративное образовательное пространство, метод словесного воздействия позволяет создать целостную, «широкоформатную», детализировано-подробную картину художественных образов, не лишенных тончайшего психологизма, раскрывающую художественно-мыслительный потенциал обучающегося. Неслучайно еще Аристотель указывал на то, что слово – движитель мысли, оно будоражит сознание, приводит к познанию неизведанного, тайного [3].

Гиперболизация одного из методов, их подчеркнутое единичное применение может привести к дисбалансу отношений, гиперболизации свойств самих художественных образов, а порой и к искажению содержательной основы музыкального произведения. Превращение урока в концертное выступление педагога с нарочитой демонстрацией, как правило, сводит на нет мотивационную базу обучающегося (я так никогда не сыграю), «убивает» его интерес к эвристической деятельности, разрушает мосты сотворчества между наставником и подопечным. Педагогический показ в классическом понимании – всегда инвариантен, часто эпизодичен, имеет определенную целенаправленность и опирается на индивидуально-творческую природу начинающих исполнителей. Педагог в наглядно-иллюстративных целях может один и тот же отрывок сочинения сыграть, например, в разных темпах, меняя интонационные акценты, артикуляционно-штриховую палитру. При этом обучающийся «приглашается» к осмыслению, анализу происходящего, он ставится перед выбором, «погружается в эвристическую тональность». Здесь открываются врата сотворчества. Педагогический показ в своей идеальной модели всегда диалогичен, подразумевает активизацию субъект-субъектного взаимодействия, совместный поиск желаемого результата. Важным нюансом в этой «игре» отношений является то, что педагог лишь «приоткрывает дверь к познанию художественно-образной среды, а войти в ее пространство ученик должен сам, обретая свое видение, формируя собственный стиль, манеру исполнения.

Многие педагоги-инструменталисты выделяют работу над исполнительской техникой в отдельное, изолированное, привилегированное направление, предполагающее соответствующее методическое сопровождение. Правомерно ли это? Однозначно ответить трудно. Наверно, и да, и нет. С одной стороны, техническое развитие исполнителей – важное направление педагогической работы класса инструменталистов. С другой стороны, так ли оно изолированно? С чего начинать путь к техническому совершенству? С какого боку следует подойти к решению технико-тактических задач?

Выбор технических средств должен быть оправдан художественно-образной целесообразностью. Значит, в техническом развитии трудно совсем отместить начало художественное. В свою очередь, подбор технических средств надо еще совершить через поиск, череду проб и ошибок, «выстрадать» его. Без творческой составляющей здесь трудно обойтись [4]. Таким образом, техническое и собственно творческое начала – «близнецы-братья». Идеальная модель воплощения художественно-образного содержания через применение технических средств, построенная в сознании исполнителя, – тоже не обособленная категория, а непосредственный атрибут уровня музыкального развития обучающегося. Выходит, что техническое и общее музыкальное развитие являются детерминантами, обеспечивающими целостное становление исполнителя-инструменталиста. Об этом говорили многие представители музыкальной элиты. В частности, И. Гофман подчеркивал: «Я твердо убежден, что техника должна с самого начала идти рука об руку с подлинным музыкальным развитием» [5, с. 85]. Л.В. Николаев высказывал мысль о том, что занятия необходимо делить на технико-ориентированные и остальные, но дифференцировать их в полной мере вряд ли возможно и нецелесообразно: «Точную демаркационную линию провести между ними трудно. В технической работе есть элементы художественной и наоборот. … Изолированных категорий, явлений в мире не существует. Однако в известной мере разделение возможно и даже необходимо» [6, с. 121]. Итак, педагогическое взаимодействие на техническом и художественно-творческом уровне между педагогом и обучающимся не только представляет глубокую детерминанту. Подобные виды деятельности, общения как бы прорастают друг в друга, образуя целостные структуры с необходимой доминантой, целевой установкой, художественно-образной моделью и т.п.

Но как развивать исполнительскую технику инструменталиста, минуя ее физиологический базис? Возможно ли это? Некоторые педагоги абсолютно спокойно убирают эту тему с поля своего видения. Целый ряд педагогов-исполнителей, наоборот, позиционируют, педализируют эту проблематику. Е.А. Савин неоднократно обращал внимание на необходимость анатомо-физиологических знаний, которые составляют фундамент педагогической деятельности, связанной с постановкой, формированием исполнительского аппарата ученика-инструменталиста. «Основа постановки губного исполнительского аппарата духовика – это сложный комплекс задач, включающий правильное использование мышц лица, губ, челюстей, горла, языка, контроль над состоянием и работой органов дыхания, положением грудной клетки, живота, позвоночника, расположением мундштука на губах, зубной площадкой, предупреждение отклонений и нарушений посредством специального коррекционного обучения и воспитания. Как известно, органы слуха, голосовой конструкт (гортань, глотка, мягкое небо, ротовая полость, язык), органы дыхания (легкие, диафрагма, межреберная мускулатура, мышцы трахеи и бронхов) – все это один сложный исполнительский механизм, с тесной взаимосвязью его звеньев, которую нельзя нарушать» [7, с. 15].

Проявление действий-движений инструменталиста есть отражение его физиологической и вместе с тем исполнительской природы. Качество освоения анатомо-физиологического контекста исполнительской деятельности напрямую влияет на ее технические и художественно-творческие характеристики. Другими словами, физиологическая сформированность открывает путь к достижению технической свободы. А последняя – позволяет обрести исполнителю-инструменталисту психологическую и художественно-творческую свободу, собственный стиль, манеру исполнения. С.В. Рахманинов делился мыслью о том, что «техника должна быть столь высокой, совершенной и свободной, чтобы произведение, которое предстоит играть, разучивалось только с целью раскрытия замысла» [8, с. 99].

О.Ф. Шульпяков обращал внимание на то, что «на базе физиологического уровня формируется двигательный состав игровых приемов, и таким образом он обеспечивает техническую сторону моторного акта.

Формируясь и развиваясь, техника неизбежно удаляется от первоначальных художественных детерминант, приобретая относительную самостоятельность. Иначе бы она никогда не достигла подлинной универсальности и всегда оставалась пусть совершенным, но ограниченным средством выражения одного замысла, одной художественной идеи» [9, с. 255, 257].

Физиологическая сторона исполнительства требует пристального внимания со стороны педагога, она является определяющим началом в техническом росте и психологическом становлении обучающегося. Педагогическое взаимодействие, позволяющее решать задачи физиологического толка, должно протекать перманентно, особенно там, где себя проявляет растущий организм подопечного. Более опытные и взрослые обучающиеся исполнители тоже нуждаются в разминках, тренировках, коррекционно-физиологическом педагогическом подходе. Уровень стабильности физиологического контекста исполнения весьма невелик. Небольшое спотыкание, фрагментная путаница в аппликатуре способны привести исполнителя к деавтоматизации его действий-движений. Случайный нажим или толчок невпопад могут разбалансировать, раскоординировать физиологическую природу исполнительского аппарата инструменталиста. Усугубляет ситуацию сложность физиологического конструкта, в который входят мышечно-силовое чувство, ощущения, связанные с пространственными перемещениями рук, осязательно-двигательные, сенсорно-тактильные, температурные ощущения и др. «Если психологическим уровням присуща высокая мобильность и они способны быстро приспосабливаться к меняющейся обстановке, то физиологические уровни, наоборот, по своей природе инертны и малоподвижны: здесь даже незначительное нарушение в привычных ощущениях приводит к деавтоматизации навыков» [9, с. 257].

Автоматизированные действия-движения (навыки) есть проявление подсознательного ряда. Деавтоматизация – нарушение бессознательного порядка движений, вызванное работой «спасательных», контрольных органов сознания. Переходы туда и оттуда – предмет тренировок исполнительского аппарата в режимах подсознания и осознаваемого слухо-двигательного контроля. Подготовленные подобные переходы служат своеобразным путеводителем для прохождения всех «препятствий», преодоления технических трудностей и сложностей. С.Л. Рубинштейн подчеркивал: «Кинестетические ощущения всегда в той или иной мере участвуют в выработке навыков. Существенной стороной автоматизации движений является переход контроля над их выполнением с экстеро- к проприоцепторам. Такой переход может иметь место, когда, например, пианист, выучив музыкальное произведение, перестает руководствоваться зрительным восприятием нот и клавиатуры, доверяясь искусству своей руки» [10, с. 194].

Научно-творческий и художественно-творческий потенциал педагогического взаимодействия в классе инструменталистов представляет определенную перспективу совершенствования изучаемого феномена. Соединение этих двух потенциалов может в значительной степени повысить эффективность освоения музыкально-инструментального исполнительства обучающимися [11; 12].

На основе изложенного выше можно заключить:

1. Педагогическое взаимодействие в классах инструменталистов остается быть актуальной проблемой, требующей своего изучения и разрешения.

2. Педагогическое взаимодействие детерминирует в прямом и опосредованном виде следующие организационно-образовательные элементы музыкально-инструментальной подготовки обучающихся: освоение инструктивно-тренировочного материала (гаммы, арпеджио, аккорды, упражнения, этюды, технические задания); занятия в классе специального инструмента; самостоятельная работа; подготовка к концертному выступлению; концертное выступление; анализ относительно-итоговых результатов; планово-перспективная работа и т.д.

3. Предмет педагогического взаимодействия между учителем и учеником составляют уровни музыкально-инструментального исполнительства (анатомо-физиологический, технико-тактический, психологический, художественно-творческий), нуждающиеся в развитии и совершенствовании.

4. Педагогическое взаимодействие может осуществляться в рамках двух органично применяемых методов (наглядно-иллюстративный и словесно-объяснительный), которые позволяют решать задачи, связанные с обеспечением единства физиологического, психотехнического и художественно-творческого начал, эмоционально-чувственного и логико-конструктивного, традиционного и новаци-

онного, канонического и специфического, сознательного и бессознательного в классах инструменталистов.

5. Педагогический показ имеет инвариантную природу; нацелен на решение учебно-воспитательных задач; может демонстрировать как целостно музыкальное произведение, так и его часть, эпизод, фрагмент; всегда диалогичен и подразумевает активизацию субъект-субъектных отношений в классе.

6. Физиологическая свобода в музыкально-инструментальном исполнительстве во многом определяет психотехническую и художественно-творческую свободу.

7. Физиологические уровни исполнительского аппарата инструменталиста по сравнению с более устойчивой психологической природой в достаточной степени инертны, малоподвижны, нуждаются в перманентном внимании педагога и обучающегося.

8. Важным слагаемым совершенствования музыкально-инструментального исполнительства является умение переходить от осознанно-подконтрольной игры к автоматизированным (подсознательным) действиям-движениям и наоборот, что позволяет экономить и рационально использовать психотехнический, интонационно-выразительный, художественно-творческий ресурсы. В этом смысле значимость педагогического взаимодействия трудно переоценить.

Перспективу дальнейших исследований по избранной проблематике составляют:

1. Изучение закономерностей взаимодействия сознания и бессознательного в музыкально-инструментальном исполнительстве.

2. Поиск технологической базы, обеспечивающей психомоторное, сенсорно-тактильное единство в музыкально-инструментальном исполнительстве.

3. Выявление ряда факторов, педагогических условий и стимулов, способных обеспечить комфортное целостное развитие музыкантов-инструменталистов.

4. Разработка организационно-педагогических методов педагогического взаимодействия в классе инструменталистов в условиях пандемии.

5. Поиск концептуальной модели педагогического взаимодействия между наставником и обучающимся в современных условиях музыкально-образовательной среды.

Библиографический список


1. Цыпин Г.М. *Исполнитель и техника*. Москва: Академия, 1999.
2. Фейнберг С.Е. *Пианизм как искусство*. Москва: Музыка, 1969.
3. Аристотель. *Риторика. Поэтика*. Москва: Лабиринт, 2000.
4. Блок О.А. Модель музыкально-исполнительских действий-движений инструменталистов как продукт научного поиска. *Искусство и образование*. 2018; № 6 (116): 102 – 111.
5. Гофман И. *Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре*. Москва: Музыка, 1963.
6. Николаев Л.В. Из бесед с учениками. *Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве*. Москва: Музыка, 1984: 176 – 204.
7. Савин Е.И. *Современное искусство игры на трубе: Методический альбом*. Москва: МГУКИ, 2012.
8. Говорит Сергей Рахманинов. *Советская музыка*. 1973; № 4: 99 – 102.
9. Шульпяков О.Ф. *Скрипичное исполнительство и педагогика*. Санкт-Петербург: Композитор, 2006.
10. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2017.
11. Блок О.А. Педагогический потенциал музыкального искусства. *Вестник МГУКИ*. 2016; № 4: 227 – 232.
12. Блок О.А. Педагогика и психология музыкального творчества как парадигма высшего профессионального образования. *Проблемы кадрового обеспечения сферы культуры и искусства*: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 45-летию Хабаровского государственного института искусств и культуры. Хабаровск: ХГИИК, 2013: 23 – 31.


References


1. Cypin G.M. *Ispolnitel' i tehnika*. Moskva: Akademiya, 1999.
2. Fejnberg S.E. *Pianizm kak iskusstvo*. Moskva: Muzyka, 1969.
3. Aristotel'. *Ritorika. Po`etika*. Moskva: Labirint, 2000.
4. Blok O.A. Model' muzykal'no-ispolnitel'skih dejstvij-dvizhenij instrumentalistov kak produkt nauchnogo poiska. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2018; № 6 (116): 102 – 111.
5. Gofman I. *Fortepiannaya igra. Otvety na voprosy o fortepiannoj igre*. Moskva: Muzyka, 1963.
6. Nikolaev L.V. Iz besed s uchenikami. *Vydayuschiesya pianisty-pedagogi o fortepiannom iskusstve*. Moskva: Muzyka, 1984: 176 – 204.
7. Savin E.I. *Sovremennoe iskusstvo igry na trube: Metodicheskij al'bom*. Moskva: MGUKI, 2012.
8. Govorit Sergej Rahmaninov. *Sovetskaya muzyka*. 1973; № 4: 99 – 102.
9. Shul'pyakov O.F. *Skripichnoe ispolnitel'stvo i pedagogika*. Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2006.
10. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2017.
11. Blok O.A. Pedagogicheskij potencial muzykal'nogo iskusstva. *Vestnik MGUKI*. 2016; № 4: 227 – 232.
12. Blok O.A. Pedagogika i psihologiya muzykal'nogo tvorchestva kak paradigma vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Problemy kadrovogo obespecheniya sfery kul'tury i iskusstva*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 45-letiyu Habarovskogo gosudarstvennogo instituta iskusstv i kul'tury. Habarovsk: HGIIK, 2013: 23 – 31.


*Статья поступила в редакцию 29.11.21*

УДК 378.16 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-268-271

***Kurakina I.I.,*** *Cand. Of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of History of Art, Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: ladybug90@yandex.ru*

**FEATURES OF CONTENT OF EDUCATION OF FUTURE ARTISTS AND ART HISTORIANS IN THE FIELD OF TRADITIONAL ARTISTIC CRAFTS.** The article is dedicated to understanding the essence and specifics of the content of the education of future artists and art historians in the field of traditional artistic crafts. The author analyzes variants of interpretation of the concept of "content of education"; defines the importance of art education as a necessary condition for formation of a worldview, ethical, moral and value attitude to the surrounding world; substantiates the role of cultural conformity of education as a factor of personal development in accordance with the challenges of the time. The main focus is on understanding and interpreting practical experience of training artists and art historians at the undergraduate level in educational activities of the Higher School of Folk Arts (Academy): a comparative analysis of the ratio of theoretical and practical disciplines in the curricula of artists and art historians has been carried out, the dominant content of education in each of the directions has been identified.

*Key words:* **content of education, traditional artistic crafts, theory and history of arts, Higher School of Folk Arts, artist, art historian, bachelor's degree.**

***И.И. Куракина,*** *канд. пед. наук, доц., Высшая школа народных искусств (академии), г. Санкт-Петербург, E-mail: ladybug90@yandex.ru*

# ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ И ИСКУССТВОВЕДОВ В ОБЛАСТИ ТРАДИЦИОННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОМЫСЛОВ

В данной статье раскрывается сущность и специфика содержания образования будущих художников и искусствоведов в области традиционных художественных промыслов. Автором проанализированы варианты трактовки понятия «содержание образования»; определено значение художественного образования как необходимого условия формирования мировоззрения, этического, нравственно-ценностного отношения к окружающему миру; обоснована роль культуросообразности образования как фактора развития личности в соответствии с вызовами времени. Основное внимание сосредоточено на осмыслении

и интерпретации практического опыта подготовки художников и искусствоведов на уровне бакалавриата в образовательной деятельности Высшей школы народных искусств (академии): проведен сравнительный анализ соотношения теоретических и практических дисциплин в учебных планах подготовки, выявлены доминанты содержания образования каждого из направлений.

*Ключевые слова:* **содержание образования, традиционные художественные промыслы, теория и история искусств, Высшая школа народных искусств, художник, искусствовед, бакалавриат.**

Актуальность темы данной статьи детерминирована необходимостью совершенствования профильной профессиональной подготовки будущих художников и искусствоведов в сфере традиционных художественных промыслов с учетом современной философии образования и вызовов времени.

Значимость актуальных социокультурных тенденций диктует перспективную цель исследования – выявление специфики содержания образования будущих художников и искусствоведов в области традиционных художественных промыслов как фактора, играющего ведущую роль при его обновлении в соответствии с логикой развития высшего образования (его культурологизации).

Цель обусловливает задачи исследования: определение понятия «содержание образования»; анализ современного опыта и выявление специфики подготовки будущих художников и искусствоведов в сфере традиционных художественных промыслов (на примере образовательной деятельности Высшей школы народных искусств).

Научная новизна исследования связана с выполнением сравнительного анализа практики обучения бакалавров направлений подготовки 54.03.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы и 50.03.04 Теория и история искусства, выявлением ее сущностных особенностей.

Определение сущностных черт подготовки художников и искусствоведов детерминирует теоретическую значимость работы – ее тезисы будут являться фундаментом для поиска новых вариантов обновления содержания образования, следовательно, совершенствования опыта профильной профессиональной подготовки в системе непрерывного многоуровневого профессионального образования, в конечном итоге – сохранения и развития традиционных художественных промыслов.

Понятие «содержание образования» – одно из ключевых в дидактике, что обусловливает существование большого количества вариантов его трактовок, варьирующихся в зависимости от специфики определяемой предметной области: «В современных научных представлениях содержание образования выступает как сложный многоаспектный дидактический феномен, который проблематизируется множественностью сосуществующих концепций, имеющих разную понятийную структуру и задающую определенную модель процесса обучения» [1, с. 35–36]. Эволюция подходов к определению понятия содержания образования, его приращение новыми пониманиями в зависимости от исторического контекста неоднократно становилось предметом научных исследований [1; 2; 3].

Наиболее целостно отражающим специфику содержания образования нам представляется определение, которое дает «Педагогический энциклопедический словарь»: «Содержание образования – это педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру» [4, с. 266], усвоение которых гарантирует становление личности, ее самоопределение, органичное существование и встраивание в непредсказуемые условия окружающей реальности. Источник разработки содержания образования – социальный опыт человечества, воплощенный аспектах духовной и материальной культуры и включающий четыре компонента:

– опыт познавательной деятельности (формирует представления человека об окружающем мире и фиксируется в знаниях);

– опыт осуществления способов деятельности (обусловливает умения и навыки, значимые для сохранения и воспроизведения культурных практик);

– опыт творческой деятельности (влияет на дальнейшее развитие культуры, связан с возможностью применения имеющихся знаний в нестандартных условиях, по отношению к качественно новым проблемам);

– опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности (обеспечивает трансляцию ценностных ориентиров и моральных норм конкретного общества к определенным объектам) [5].

Потребности общества в конкретный исторический период диктуют особенности разработки содержания образования, цель которого – обеспечение адекватных современным условиям жизни общей и профессиональной культуры, уровню развития науки – картины мира.

В контексте данного исследования значимым представляется утверждение, что «научное образование необходимо, но недостаточно. Более того, художественное образование обязано опережать научное и сопровождать его» [4, с. 266]. Доминанта художественного образования детерминирована его основополагающим значением для формирования мировоззрения, этического, нравственно-ценностного отношения к окружающему миру.

Акцентуализация значения художественного образования взаимосвязана с общей тенденцией его культурологизации, обозначенной в качестве приоритета развития системы образования в XXI в. [6; 7, с. 19]. В контексте определения специфики понятия *содержания образования* подчеркнем, что культуросообразность – необходимость учета природы культуры, способной интерпретировать окружающую действительность, наполняя новыми смыслами – обеспечивает мобильность, возможность развития личности в соответствии с вызовами времени и историческими традициями региона.

Раскроем особенности содержания образования будущих художников и искусствоведов в области традиционных художественных промыслов на примере анализа опыта ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (академия)».

Высшая школа народных искусств (академия) – вуз, в практике работы которого воплощены фундаментальные основания теории непрерывного многоуровневого профессионального образования в сфере традиционного прикладного искусства. Ее положения были сформулированы в научных исследованиях В.Ф. Максимович – доктора педагогических наук, профессора, академика Российской академии образования [8].

В настоящее время в академии осуществляется образование по следующим направлениям подготовки: Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы – 54.02.02 (среднее профессиональное), 54.03.02 (бакалавриат), 54.04.02 (магистратура); 50.03.04 Теория и история искусств (бакалавриат); 44.06.01 Образование и педагогические науки (аспирантура). Определим сущностные черты и специфику содержания образования будущих художников и искусствоведов, сопоставив учебные планы образовательных программ по направлениям подготовки 54.03.02 и 50.03.04 (бакалавриат).

Создание произведений традиционных художественных промыслов требует от художника комплексного владения знаниями, умениями и навыками в области дисциплин профессиональных, специальных, связанных со спецификой каждого отдельного вида традиционного прикладного искусства (исполнительского мастерства, технологии и материаловедения, проектирования, конструировании т.д.). При этом для разработки авторского замысла, создания эстетически выразительных композиций, воплощения глубоких художественных образов от художника требуется наличие широкого культурного поля, способности к собственной креативной художественно-творческой деятельности; для дальнейшей реализации произведений – знаний в сфере правового поля, маркетинга и менеджмента в области традиционных художественных промыслов, что становится доступным благодаря включению в процесс подготовки общепрофессиональных и профессиональных теоретических дисциплин.

Совокупность приобретенных знаний в различных научных областях способствует наиболее эффективной реализации собственного профессионального и человеческого капитала, расширение сфер его реализации, а, следовательно, более органичного включения в реалии современной социокультурной ситуации. Таким образом, спецификой содержания образования будущих художников традиционных художественных промыслов является ведущее значение профессиональных практических дисциплин при одновременном формировании широкого культурного поля и общепрофессиональных компетенций, реализуемых за счет специальных теоретических дисциплин.

Если в содержании образования художников приоритетным является практическое обучение, дополненное введением комплекса теоретических курсов, то при подготовке искусствоведов доминанты смещаются: главенствующими выступают профильные теоретические дисциплины, но с включением ознакомительных курсов по рисунку, живописи, основам исполнительского мастерства различных видов традиционных художественных промыслов. Такая система дает возможность формирования комплексного понимания и теории и истории традиционных художественных промыслов в целом, и, одновременно, осмысления сущностных особенностей каждого конкретного вида (при чем не только визуально, что традиционно для искусствоведов, но и с точки зрения техники и технологии, «диктующих» художественное своеобразие создаваемых произведений). В этом заключается специфика подготовки искусствоведов в области традиционных художественных промыслов, понимающих своеобразие произведений не только визуально, теоретически (что традиционно для общераспространенной практики подготовки искусствоведов), но и осмысляющих логику создания и декоративных решений с позиций техники и технологии.

Соотношение теоретических и практических дисциплин, расширяющих кругозор будущих художников и раскрывающих специфику профессиональной направленности подготовки искусствоведов в области традиционных художественных промыслов (на уровне бакалавриата), может быть представлено в табл. 1 (курсивом в таблице отмечены дисциплины вариативной части учебного плана).

Анализ соотношения дисциплин и зачетных единиц, представленных в таблице, наглядно подтверждает, что:

1. Количественное и содержательное соотношение непрофильных общепрофессиональных дисциплин в практике подготовки художников и искусствоведов примерно равно (например, русская литература/история отечественной и зарубежной литературы; основы психологии, педагогика/основы психологии и педагогики и др.). Разница в названии отдельных курсов и количестве зачетных единиц, отведенных на их освоение, продиктовано особенностями видов профессиональной деятельности, регламентированных Федеральным государственным образовательным стандартом, к которым готовится бакалавр каждого из направлений.

Таблица 1

Соотношение теоретических и практических дисциплин в учебных планах направлений подготовки
54.03.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы и 50.03.04 Теория и история искусств

| *Наименование дисциплины* | *54.03.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы* | *Наименование дисциплины* | *50.03.04 Теория и история искусств* |
|---|---|---|---|
| История | 2 | История | 4 |
| Философия | 4 | Философия | 4 |
| | | Философия и методология искусства | 6 |
| Иностранный язык | 4 | Иностранный язык | 8 |
| Русский язык и культура речи | 2 | Русский язык и культура речи | 4 |
| Русская литература | 2 | История отечественной и зарубежной литературы | 2 |
| Безопасность жизнедеятельности | 2 | Безопасность жизнедеятельности | 2 |
| Физическая культура и спорт | 2 | Физическая культура и спорт | 2 |
| Академический рисунок | 15 | Основы рисунка и живописи | 14 |
| Академическая живопись | 15 | Техника в изобразительном искусстве | 5 |
| Декоративный рисунок | 9 | | |
| Декоративная живопись | 8 | | |
| Цветоведение и колористика | 2 | | |
| Академическая скульптура и пластическое моделирование | 2 | | |
| Пластическая анатомия | 2 | | |
| Перспектива | 2 | | |
| История традиционного прикладного искусства | 6 | Традиционное прикладное искусство (народное искусство) | 27 |
| | | *Методика анализа произведений традиционного прикладного искусства* | 28 |
| История искусств | 8 | *История искусства Древнего мира* | 9 |
| | | *История зарубежного искусства Средних веков и Возрождения* | 3 |
| | | *История зарубежного искусства Нового времени* | 8 |
| | | *История зарубежного искусства XX-XXI вв.* | 8 |
| | | *История искусства Древней Руси* | 3 |
| | | *История искусства России XVIII–XIX вв.* | 10 |
| | | *История отечественного искусства XX–XXI вв.* | 8 |
| | | *Основы музейной деятельности* | 2 |
| Правовое обеспечение профессиональной деятельности | 3 | Правовые основы профессиональной деятельности | 3 |
| Экономика и менеджмент в народных художественных промыслах | 4 | Основы экономики и менеджмента в искусстве | 3 |
| | | *Рекламно-выставочная и редакционно-издательская деятельность* | 5 |
| Основы психологии | 3 | Основы психологии и педагогики | 2 |
| Педагогика | 2 | | |
| Методика преподавания специальных дисциплин | 4 | Профессиональное образование в традиционном прикладном искусстве | 3 |
| Основы научно-исследовательской работы в области традиционного прикладного искусства | 2 | Научные методы изучения искусства | 16 |
| | | Теория и история художественной критики | 2 |
| Общая композиция | 2 | Основы исполнительского мастерства | 15 |
| Технический рисунок | 2 | | |
| Технология и материаловедение | 2 | | |
| Конструирование и художественное моделирование одежды | 11 | | |
| Проектирование | 24 | | |
| *Исполнительское мастерство по художественной вышивке* | 24 | | |
| *Совершенствование мастерства по художественной вышивке* | 23 | | |

2. Количественное и содержательное соотношение профильных профессиональных дисциплин в практике подготовки художников и искусствоведов, напротив, различно (например, одному курсу истории искусств у художников соответствует 8 разных дисциплин у искусствоведов; в то время как «Основам рисунку и живописи» – 8 разных курсов у художников). Тем не менее, пусть и в сжатом виде, будущие бакалавры и одного, и другого направлений имеют возможность формирования целостного, комплексного восприятия истории развития, эстетического своеобразия и художественно-технологических особенностей различных определенных видов художественных промыслов, в том числе в контексте мировой культуры и искусства.

3. Специфика подготовки искусствоведов в области традиционных художественных промыслов выявлена непосредственно в учебном плане соответствующего направления подготовки. Специфика подготовки художников в этой сфере детерминирована не только качественным и количественным соотношением дисциплин (что также отражается в учебном плане), но конкретным профилем подготовки (художественная вышивка, художественное

кружевоплетение, ювелирное искусство, художественная резьба по кости и т.д.).

Подводя итоги, отметим, что в процессе исследования были проанализированы существующие варианты трактовки понятия «содержание образования»; выявлено значение художественного образования и приоритет его культурологизации; раскрыт и осмыслен современный опыт подготовки будущих художников и искусствоведов в сфере традиционных художественных промыслов. Таким образом, были решены поставленные задачи и достигнута цель работы.

Анализ практики профильного профессионального образования будущих художников и искусствоведов в сфере традиционных художественных промыслов показал, что его специфика обусловлена органичным сочетанием комплекса профессиональных теоретических и практических дисциплин в каждом из направлений подготовки (54.03.02 и 50.03.04). Теоретизация обучения художников расширяет горизонты применения их профессиональных навыков, способствует наиболее эффективной и полной самореализации в смежных областях (реставрация, экспертиза произведений искусства и т.д.); введение практико-ориентированных дисциплин в подготовку искусствоведов, напротив, позволяет им более глубоко погрузиться в специфику исследуемых проблем традиционных художественных промыслов. Эти особенности обусловливают и перспективные направления исследования: поиск эффективных путей совершенствования обновления содержания образования в этой области, их теоретическая разработка и апробация, оценка эффективности.

Библиографический список


1. Краснова Л.А. Содержание образования: традиции и перспективы развития. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2014; № 4 (19): 35 – 44.
2. Павлова Я.А. Содержание образования как научно-педагогический феномен. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; № 6: 249 – 251.
3. Каграманян К.А. Содержание образования и законы его построения. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2016; № 4 (72): 170 – 172.
4. Содержание образования. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая российская энциклопедия, 2002.
5. Содержание образования. *Российская педагогическая энциклопедия*: в 2 т. Москва: Большая российская энциклопедия, 1993.
6. Библер В.С. *От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в XXI век*. Москва: Политиздат, 1990.
7. Ванюшкина Л.М., Коробкова Е.Н. *Образование в пространстве культуры:* монография. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2012.
8. Максимович В.Ф. *Теория и практика подготовки учащихся по художественно-промышленным видам труда в условиях непрерывного образования: На примере учебных заведений традиционного декоративно-прикладного искусства.* Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2000.


References


1. Krasnova L.A. Soderzhanie obrazovaniya: tradicii i perspektivy razvitiya. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2014; № 4 (19): 35 – 44.
2. Pavlova Ya.A. Soderzhanie obrazovaniya kak nauchno-pedagogicheskij fenomen. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; № 6: 249 – 251.
3. Kagramanyan K.A. Soderzhanie obrazovaniya i zakony ego postroeniya. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2016; № 4 (72): 170 – 172.
4. Soderzhanie obrazovaniya. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya, 2002.
5. Soderzhanie obrazovaniya. *Rossijskaya pedagogicheskaya `enciklopediya*: v 2 t. Moskva: Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya, 1993.
6. Bibler V.S. *Ot naukoucheniya – k logike kul'tury: Dva filosofskih vvedeniya v XXI vek*. Moskva: Politizdat, 1990.
7. Vanyushkina L.M., Korobkova E.N. *Obrazovanie v prostranstve kul'tury:* monografiya. Sankt-Peterburg: SPb APPO, 2012.
8. Maksimovich V.F. *Teoriya i praktika podgotovki uchaschihsya po hudozhestvenno-promyshlennym vidam truda v usloviyah nepreryvnogo obrazovaniya: Na primere uchebnyh zavedenij tradicionnogo dekorativno-prikladnogo iskusstva*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2000.


*Статья поступила в редакцию 01.12.21*

УДК 32:316.752 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-271-273

***Podmarenko A.A.**, senior lecturer, Department of Tactics, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: podmarenko@mail.ru*

**THE MAIN ASPECTS OF FORMATION OF POLITICAL CULTURE IN MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS.** The article considers the main aspects of the current practice of forming the political culture of cadets studying in the military education system. The obtained results of the study allow us to correct the ideas about the political culture of a cadet of a military university in modern conditions. Special attention is paid to the processes of understanding the main components of political culture, the mastery of which allows to make changes in the theoretical and practical training of cadets at all stages of their formation, as the result of the analysis of conditions for the formation of political culture of cadets allowed the author to build a modular system for the formation of political knowledge during the study of military-historical and social disciplines and practices.

*Key words:* **political culture, service characteristics, educational process, pedagogical conditions, pedagogical model.**

***А.А. Подмаренко,** доц., ФГКВОУ ВО «Новосибирское высшее военное командное училище», г. Новосибирск, E-mail: podmarenko@mail.ru*

# ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

В статье рассмотрены основные аспекты сложившейся практики формирования политической культуры курсантов, обучающихся в системе военного образования. Полученные результата исследования позволяют скорректировать представления о политической культуре курсанта военного вуза в современных условиях. Особое внимание уделяется процессам понимания основных составляющих политической культуры, овладение которыми позволяют внести изменения в теоретическую и практическую подготовку курсантов на всех этапах их становления как будущих офицеров. Результат анализа основных аспектов, составляющих основу политической культуры, дал возможность создать модель учебного процесса получения политических знаний в ходе изучения военно-исторических и социальных дисциплин и практик.

*Ключевые слова:* **политическая культура, служебная характеристика, образовательный процесс, педагогические условия, педагогическая модель.**

Анализ литературы, посвященной проблемам формирования политической культуры, показал, что вопросы теории и практики политического образования и воспитания курсантов военного вуза в системе военного образования изучены недостаточно полно. Кроме того, данный вопрос нельзя назвать активно разрабатываемым при наличии в теории и практике профессиональной педагогики необходимых предпосылок для разрешения проблемы определения влияния индивидуального потенциала личности курсанта, ее творческих способностей, позволяющих офицеру успешно решать профессионально-педагогические задачи командира.

В условиях современной действительности существует необходимость по-новому взглянуть на процесс политического образования и воспитания курсантов военного вуза в целях разностороннего развития личности будущего офицера, освоения опыта политического поведения на различных этапах развития общества, овладение системой знаний, навыков и умений, характерных для профессиональной деятельности военнослужащих при решении задач в интересах достижения военно-политических целей страны. Реалии современной действительности диктуют необходимость внесения корректировок в образовательные стандарты. Особенно в части формирования общепрофессиональных компетенций в интеграционной взаимосвязи с общеполитической культурой обучающихся.

Политическую культуру офицера можно рассматривать как интегративный процесс образования личности в ходе освоения основных аспектов опыта военно-политической истории России.

Структура политической куль

– компонент (ориентировочная основа проблемного мышления и формирования целостной картины политической жизни, политического содержания современного военного противостояния);

– мотивационный компонент (побуждение офицера к политической деятельности к развитию в качестве субъекта политической культуры);

– эмоционально-волевой компонент (обеспечение устойчивой эмоциональной окраски политической деятельности и саморазвития офицера – субъекта политической культуры);

– ценностно-ориентационный компонент (основа для распределения по значимости смысловых значений);

– опытно-операциональный компонент (решение профессиональных задач для принятия оперативных решений).

Обозначение основных аспектов, из которых состоит теория и практика в области политической культуры, связано с изменениями не только в общественно-политической жизни в стране, но и с введением в практику нового поколения образовательных стандартов. Данный факт требует от педагогического состава внесения корректировок в процесс обучения. И эти изменения касаются не только предметной области, но и общественно-политической практики. Поэтому особое значение в формировании политической культуры курсантов имеет процесс политического воспитания, организованный во взаимосвязи с приобщением их к политическим знаниям в ходе изучения военно-исторических дисциплин.

Политическое воспитание как часть системы воспитания военнослужащих направлено на развитие личности в целом. Оно опирается на многовековые нравственные устои, воинские традиции, общечеловеческие ценности, лучшие образцы отечественной и мировой культуры, направлено на стимулирование курсантов к активной познавательной деятельности в приобретении новых знаний, понимании развития военно-политических процессов, оказывающих влияние на личность, общество, государство, определяет направление интеллектуальных, нравственных и волевых сил будущего офицера к дальнейшему самообразованию, росту профессионализма, на сознательную активность, умение строить свои отношения с социумом [1].

Современные исследования в области профессиональной педагогики для военных образовательных учреждений [2; 3–6] не рассматривают социально-исторический опыт политической жизни Вооруженных Сил России как самостоятельный аспект процесса формирования политической культуры офицера. О.Н. Монахова, А.П. Нахимов, И.В. Денисенко считают, что уровень развития личной политической культуры курсанта связан с творческим использованием в профессиональной деятельности офицера военно-исторического опыта страны [3; 7; 8].

Базовой категорией процесса становления политической культуры обучающихся можно считать их социально-исторический опыт. По мнению исследователя В.А. Ельчанинова, это исторически закрепленный в общественном сознании, динамично развивающийся результат какой-либо деятельности, система знаний о ней [9]. Исследуя проблемы изучения социально-исторического опыта, В.П. Федюкин [10] пишет о том, что в определениях его сущности и содержания до сих пор нет единства, но вместе с тем ученый выделяет атрибутивные характеристики социально-исторического опыта.

Социально-исторический опыт:

– единство социального и исторического развития;
– реализуется во взаимосвязи отношения поколений;
– формируется под влиянием традиций, обычаев, этических норм;
– имеет духовную и материальную культуру отношений.

Становление политической культуры обучающихся военных училищ связано с их политическим воспитанием как части системы воспитания военнослужащих, направленной на развитие личности, ее приобщением к политическим знаниям в ходе изучения военно-исторических дисциплин. Комплексный подход к военному и политическому образованию будущих офицеров способствует формированию и развитию их профессионализма.

Органическое единство политического обучения и воспитания – определяющая особенность познавательной деятельности курсантов в процессе формирования у них политической культуры. Единство политического обучения и воспитания направлено на освоение политических знаний, навыков и умений в области политической жизни общества, позволяющих офицеру-лидеру принимать оптимальные решения в интересах достижения военно-политических целей страны, осуществлять воспитательную деятельность по формированию и развитию личности военнослужащих.

Выбор методов и приемов формирования политической культуры в военных образовательных учреждениях позволяет достичь максимального эффекта в достижении поставленных целей с наименьшими затратами времени и сил. Подбор и применение педагогических технологий помогает участникам процесса обучения и воспитания осуществлять взаимодействие с наименьшими затратами времени и сил в целях разностороннего развития личности будущего офицера, основанного на освоении опыта политического поведения и овладение системой знаний, навыков и умений характерных для его военно-профессиональной деятельности. Методы, средства, направленные на сознательность, активность и самостоятельность, способствуют созданию условий для получения знаний, навыков и умений, сознательного их усвоения.

Закономерности процесса формирования основ политической культуры проявляются в виде тенденций, способствуют выявлению специфических принципов и педагогических условий эффективного формирования зрелости курсантов в системе военного образования, устраняя множество случайностей и отклонений.

Политическая культура в системе военного профессионального образования связана с определенными принципами;

– целенаправленность воспитательных взаимодействий, влияний и воздействий в процессе политического воспитания и обучения курсантов военного вуза;

– единство теории и практики военно-исторических дисциплин, теории и практики воспитания и обучения: через содержание учебного материала и использования метода организации познавательной деятельности происходит воспитательное воздействие на курсантов, разностороннее развитие нравственных, деловых, организаторских, профессиональных, общечеловеческих, морально-боевых и других качеств, позволяющих офицеру-лидеру осуществлять воспитательную деятельность по формированию и развитию личности;

– взаимосвязь политической и военно-профессиональной направленности воспитательной деятельности, единство функций политической и военной безопасности государства, направленные на формирование знаний, умений в интересах достижения военно-политических целей страны;

– взаимосвязь учебной, специальной деятельности (выполнение специальных задач по политическому воспитанию сокурсников, курсантов младших курсов, военнослужащих при прохождении практик, стажировок в войсках) и внеучебной деятельности.

Внесение корректировок в область теории и практики политического воспитания возможно в условиях интегрированного модульного подхода к данному процессу.

Именно обращение к теориям моделирования педагогических систем А.Н. Дахина, В.И. Загвязинского позволило разработать модель политической культуры курсантов, отражающую устойчивые и повторяющиеся связи между составными частями, компонентами в конкретных условиях, способствующих правильному функционированию данного процесса и достижению поставленных целей.

Особенность организации, функционирования процесса формирования политической культуры основывалась на уточнении целей и содержания политического образования и воспитания.

Модель связана с графиком учебного процесса военного вуза и включает:

– этап обучения и воспитания младших курсантов (1–2), предполагающий их ориентировку в системе профессиональных, в частности военно-исторических, знаний;

– этап обучения и воспитания на среднем (3-м) курсе, на котором планируется получение знаний в формате основных событий внутренней и внешней политики страны, отраженной в ее историческом развитии; интериоризация опыта политической жизни и политического взаимодействия, «приложение» его к формирующемуся личному профессиональному опыту; развитие выраженного и устойчивого положительного отношения к социально-историческому опыту, способного мотивировать к дальнейшему военно-историческому образованию, самосовершенствованию на его основе личной политической культуры;

– этап обучения и воспитания на старших (4–5) курсах, где обеспечивается возможность вовлечения курсантов в политическую деятельность в объеме должностного предназначения при сохранении интенсивности политического обучения и политического воспитания. Освоение ее форм и методов; формирование личного опыта; укрепление мотивации самостоятельного развития, основанного на личном отношении к политической культуре в структуре профессионализма офицера.

Фрагментарность модели обусловлена целостным характером процесса политического воспитания и обучения, осуществляемого в военном вузе в определенных педагогических условиях. Нами были обоснованы и описаны основные педагогические условия функционирования процесса формирования политической культуры, основанной на взаимосвязи двух блоков модели – блок политического воспитания и блок политического обучения.

Особое место в становлении политической культуры обучающихся военных училищ занимают педагогические условия функционирования процесса политического образования и воспитания будущих офицеров за счёт целенаправленного политического воспитания будущих офицеров с одномоментным приобщением их к политическим знаниям в ходе изучения военно-исторических дисциплин.

Структура системы политического воспитания военного профессионального учебного заведения состоит из определенных модулей: концептуальный, содержательный и организационный. В каждый модуль имеет структурные компоненты.

На формирование когнитивного компонента политической культуры «работают» знания и представления курсантов в сфере современной политики, понимание политических факторов военного противостояния в мировом сообществе, согласованные с процессом изучения общегуманитарных дисциплин, философии, политологии, экономики, психологии, педагогики, военной истории, а также дисциплин профессионального блока (тактики и тактико-специальных дисциплин), в ходе изучения которых рассматриваются вопросы применения мотострелковых и других подразделений при выполнении боевых (специальных) задач с политическим контекстом.

Формирование мотивационного компонента политической культуры обеспечивается осознанием патриотизма как идеи общественного сплочения и развитием политической активности в ходе участия курсантов в мероприятиях военно-политической работы военного вуза. а также в процессе изучения дисциплин профессионального блока (тактика и тактико-специальные дисциплины), в процессе изучения которых рассматриваются примеры (боевые примеры) выполнения воинскими формированиями поставленных задач с политическим контекстом.

Нацеленность политического воспитания на развитие эмоционально-волевого и опытно-операционального компонентов обусловлена возможностью реализации политических знаний, умений и навыков в ходе военно-профессиональной деятельности выпускников военного вуза. Это связано с приобретением опыта управленческой деятельности командира мотострелковых подразделений в процессе обучения тактическим и тактико-специальным дисциплинам, в ходе отработки комплексных тактических задач. Например, на практических занятиях по теме «Действия мотострелковых подразделений во внутреннем вооруженном конфликте», где курсанту необходимо принять решение по сложившейся обстановке и осуществлять управление подчиненными подразделениями для поддержания правопорядка в указанном районе ответственности. Другими формами является участие в политически акциях в воинском коллективе, политическое воспитание сокурсников, курсантов младших курсов и выполнение специальных задач политического воспитания в ходе войсковой практики и стажировки.

Структурный блок модели объединяет следующие подсистемы:

– целевую (ориентирующая основа);

– содержательную (отбор содержания социально-исторического опыта);

– организационную (методической разработка и экспериментальная проверка новых организационных форм);

– обеспечивающую (сосредоточение, накопление и распределение необходимых ресурсов);

– управляющую (реализация управленческих функций, присущих образовательным системам).

Изменения в общественно-политической жизни страны требуют внесения корректив в систему военного профессионального образования в целом и в содержание политической культуры обучающихся в частности. Данное утверждение является одним из главных аспектов исследования, подтверждающих актуальность проблемы, рассмотренной в условиях введения нового поколения образовательных стандартов.

Серьезные изменения в компетентностной характеристике выпускников военных образовательных учреждений обеспечили возможность влиять на процесс становления политической культуры обучающихся. Положительный результат гарантируют интеграционные процессы в обучении и воспитании, теории и практике, организации познавательной деятельности, развитии не только деловых, организаторских, профессиональных качеств, но общечеловеческих качеств курсантов, а также их гражданской позиции. Новым подходом в обозначенном процессе является интеграционное направление в формировании общепрофессиональных компетенций с учетом социальной и общественно-политической обстановки через изменения, вносимые преподавателями в предметную область дисциплин военно-патриотического и исторического блоков.

Исследование проблемы показало, что не связанных между собой корректировок в системе обучения и воспитания недостаточно. Именно данный факт являлся причиной разработки интеграционной модульной программы, результатом которой является формирование гражданской позиции и политической культуры выпускника военного вуза.

Предложенная модель становления гражданской позиции курсантов в формате основных составляющих политической культуры в профессиональных военных образовательных учреждениях имеет модульную структуру, в которой особую роль играют педагогические условия организации взаимосвязанного функционирования компонентов процессов обучения и воспитания. Реализация всех компонентов модели политического развития личности будущего офицера осуществляется за счёт целенаправленного политического воспитания с соблюдением обязательного условия, которым является приобщение курсантов к политическим знаниям и умениям в ходе изучения военно-исторических дисциплин и выполнения специальных задач политического воспитания войсковой практики и стажировки.

Актуальность проблемы, ее теоретическое обоснование и практическая разработка позволяют определить перспективу исследования. Представленный опыт работы может иметь большое значение при разработке образовательных стандартов, которые вводятся в практику конкретного военного вуза, осуществляющего адресную подготовку специалистов.

Библиографический список


1. Колесниченко К.Ю. *Армия и политика: теория и практика прикладного политического анализа*. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2014.
2. Коробов Ю.А. *Формирование политической культуры курсантов военных училищ.* Диссертация … кандидата философских наук. Алма-Ата, 1990.
3. Нахимов А.П. *Политическая культура офицеров современной российской армии*. Екатеринбург: Издательство Уральского юридического института, 1997.
4. *Об органах воспитательной работы в Вооруженных Силах Российской Федерации.* Приказ Министра обороны Российской Федерации № 70 от 11.03.2004 г. Available at: http://www.lawrussia.ru/texts/legal_109/doc109a237x913.htm
5. Подлесный Е.Я. *Политическая культура военнослужащих: Проблемы формирования и ее специфика.* Диссертация … кандидата политических наук. Москва, 1992.
6. Райзберг Б.А. Лозовский, Л.Ш., Стародубцева, Е.Б. *Современный экономический словарь*. Москва: ИНФРА-М, 1999.
7. Дениско И.В. *Формирование политической культуры курсантов образовательных учреждений ФСБ России пограничного профиля в современных условиях, социально-философский анализ.* Диссертация … кандидата философских наук. Москва, 2011.
8. Монахов О.Н. *Формирование политической культуры у курсантов военных вузов.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Ярославль, 2004.
9. Ельчанинов В.А. Социально-исторический опыт и его место в социальном познании. *Опыт и его место в социальном познании*. Калинин: Калининский государственный университет, 1984: 76–80.
10. Филатов А.Ю., Костин К.К. *Организационно-педагогические условия воспитательной работы в военном учебном заведении на современном этапе развития Вооруженных Сил РФ.* Рязань: РВВДКУ, 2012.


References


1. Kolesnichenko K.Yu. *Armiya i politika: teoriya i praktika prikladnogo politicheskogo analiza*. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 2014.
2. Korobov Yu.A. *Formirovanie politicheskoj kul'tury kursantov voennyh uchilisch*. Dissertaciya … kandidata filosofskih nauk. Alma-Ata, 1990.
3. Nahimov A.P. *Politicheskaya kul'tura oficerov sovremennoj rossijskoj armii*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo yuridicheskogo instituta, 1997.
4. *Ob organah vospitatel'noj raboty v Vooruzhennyh Silah Rossijskoj Federacii.* Prikaz Ministra oborony Rossijskoj Federacii № 70 ot 11.03.2004 g. Available at: http://www.lawrussia.ru/texts/legal_109/doc109a237x913.htm
5. Podlesnyj E.Ya. *Politicheskaya kul'tura voennosluzhaschih: Problemy formirovaniya i ee specifika*. Dissertaciya … kandidata politicheskih nauk. Moskva, 1992.
6. Rajzberg B.A. Lozovskij, L.Sh., Starodubceva, E.B. *Sovremennyj `ekonomicheskij slovar'*. Moskva: INFRA-M, 1999.
7. Denisko I.V. *Formirovanie politicheskoj kul'tury kursantov obrazovatel'nyh uchrezhdenij FSB Rossii pogranichnogo profilya v sovremennyh usloviyah, social'no-filosofskij analiz.* Dissertaciya … kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2011.
8. Monahov O.N. *Formirovanie politicheskoj kul'tury u kursantov voennyh vuzov.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Yaroslavl', 2004.
9. El'chaninov V.A. Social'no-istoricheskij opyt i ego mesto v social'nom poznanii. *Opyt i ego mesto v social'nom poznanii*. Kalinin: Kalininskij gosudarstvennyj universitet, 1984: 76-80.
10. Filatov A.Yu., Kostin K.K. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya vospitatel'noj raboty v voennom uchebnom zavedenii na sovremennom `etape razvitiya Vooruzhennyh Sil RF.* Ryazan': RVVDKU, 2012.


*Статья поступила в редакцию 01.12.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-273-275

***Aliyeva A.R.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Federal University of Karachay-Cherkess n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: aliealina@mail.ru*

**POSSIBILITIES OF FORMATION OF SOFT SKILLS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MASTERS MAJORING IN PEDAGOGICAL EDUCATION.** The given article reveals the main opportunities that exist to form soft skills that are found in future masters who study pedagogical education, Profile "Education in the field of fine arts and technology", at the Russian system of higher education current development stage. First of all, the importance of soft skills for a modern specialist, in particular, for a teacher, is proved. Then the question of specific soft skills is considered, which are of decisive importance for the professional competence of a graduate of a master's degree in the corresponding direction. Next, the main opportunities provided by the modern system of Russian higher education for their development are considered. It is proved that the main forms of educational activity today allow it to be carried out effectively.

*Key words:* **soft skills, pedagogical education, master's degree, student, teacher.**

***А.Р. Алиева,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: aliealina@mail.ru*

# ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ SOFT SKILLS В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В настоящей статье раскрываются основные возможности формирования «мягких навыков» (англ. soft skills), существующие в процессе профессиональной подготовки будущих магистров направления Педагогическое образование профиля «Образование в области изобразительного искусства и технологии» на современной стадии развития отечественной системы высшего образования. Прежде всего, доказывается значимость «мягких навыков» для современного специалиста, в частности для педагога. Рассматривается вопрос о конкретных «мягких навыках», имеющих определяющее значение для складывания профессиональной компетентности выпускника магистратуры соответствующего направления. Исследуются основные возможности, предоставляемые современной системой отечественного высшего образования для их развития. Доказывается, что основные формы учебной деятельности на сегодняшний день позволяют эффективно его осуществлять.

*Ключевые слова:* **soft skills, педагогическое образование, магистерская подготовка, студент, преподаватель.**

Актуальность проблемы, выбранной для рассмотрения в рамках данной статьи, заключается в том, что в ней на основе анализа наиболее характерных тенденций развития российского общества на протяжении трёх последних десятилетий доказывается важность soft skills для современного педагога и рассматриваются возможности, существующие для их выработки на современном этапе развития системы ВО [1–9]. Следовательно, достижение поставленных целей и задач с высокой вероятностью будет способствовать дальнейшему совершенствованию отечественной системы магистерской подготовки и высшего образования в целом.

Цель данной статьи – изучение основных возможностей, существующих для формирования soft skills в процессе профессиональной подготовки будущих магистров направления Педагогическое образование профиля «Образование в области изобразительного искусства и технологии» на современном этапе развития высшего образования в РФ.

С целью связаны следующие задачи:

– исследовать роль и место soft skills в структуре профессиональной компетентности современного специалиста, в т.ч. педагога;

– выделить soft skills, наиболее важные для выпускников магистратуры направления Педагогическое образование;

– изучить основные возможности, существующие для их формирования на современном этапе развития отечественной системы ВО.

Методы исследования: анализ специальной литературы, наблюдение, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы автора.

Как уже говорилось выше, soft skills (англ. мягкие навыки) в настоящее время считаются наиболее важной составляющей компетентного специалиста XXI в [1–6].

Появление данного термина относится к 2013 г. Именно этим годом может быть датировано проведение американской компанией Millennial Branding опроса менеджеров, на тот момент осуществлявших профессиональную деятельность в ряде американских фирм. Данное мероприятие было направлено на выявление личностных качеств и компетенций, в первую очередь влияющих на процесс профессионального становления менеджеров [1; 6; 7]. После подведения его итогов выяснилось, что решающее значение в карьере менеджеров имеют следующие навыки:

– позитивное мышление;
– умение работать в команде;
– гибкость;
– коммуникабельность.

Такого рода личностные образования были объединены под обобщающим термином «мягкие навыки». Несколько позднее было признана их важность для представителей всех профессий, связанных с осуществлением субъект-субъектных отношений [6]. Следовательно, и при подготовке будущих учителей изобразительного искусства и технологии на ступени магистратуры выработке таких навыков должно быть уделено повышенное внимание.

Применительно к профессиональной деятельности педагога могут быть выделены десять специфических «мягких навыков» (табл. 1).

На сегодняшний день в образовательном пространстве большинства российских вузов, осуществляющих магистерскую подготовку по направлению Педагогическое образование, профилю «образование в области изобразительного искусства и технологии», существуют определённые возможности для развития у студентов охарактеризованных выше навыков.

Действительно, учебные планы большинства таких ОО базируются на научной концепции художественного образования. Следовательно, в них закреплены фундаментальные предметы, дающие знания научных направлений в художественном образовании и тем самым помогающие магистрантам сделать осознанный выбор исследовательского пути [9, с. 127–128]. Следовательно, данный элемент подготовки магистрантов соответствующего направления может способствовать выработке у них таких «мягких» навыков как когнитивная гибкость и критическое мышление.

Читающиеся в российских вузах курсы по выбору помогают обучающимся в процессе реализации их творческого потенциала в рамках избранных ими видов художественной деятельности [8; 9]. В таких условиях открываются широкие воз-

Таблица 1

Soft skills, необходимые к выработке у будущих педагогов на ступени магистратуры

| № п/п | Наименование навыка | Краткая характеристика |
|---|---|---|
| 1 | Когнитивная гибкость | Развитие данного навыка обусловливается, прежде всего, способностью педагога к оперативному переключению активности педагога с одной мысли на другую, подразумевает способность к размышлениям над несколькими идеями и задачами одновременно |
| 2 | Управление обучающимися | Связан с умением педагога создавать условия, необходимые для раскрытия творческого потенциала учащихся |
| 3 | Критическое мышление | Предполагает сомнение в достоверности всей поступающей информации |
| 4 | Селф-менеджмент | Владение педагогом навыками самореализации и самоорганизации |
| 5 | Эмоциональный интеллект | Подразумевает наличие у педагога системы знаний, умений и навыков, связанных с распознанием эмоций и пониманием намерений прочих участников образовательного процесса, кроме того, данный навык связан со способностью управлять собственными эмоциями и состояниями |
| 6 | Клиентоориентированность | Этот «мягкий навык» непосредственно связан со взаимодействием между педагогом и другими участниками образовательного процесса, предполагает способность к эффективному решению их проблем на основе понимания свойственных этим людям ценностей и потребностей. |
| 7 | Суждение и принятие решений | Связан с формированием собственного мнения и смелостью в принятии самостоятельных решений, осознанием их возможных последствий. |
| 8 | Сотрудничество с другими участниками образовательного процесса | Предполагает наличие умений к построению эффективного взаимодействия с другими участниками образовательного процесса, а также создание общего поля деятельности, связанной с решением образовательных задач |
| 9 | Креативность | По существу, представляет собой продуктивность и гибкость педагогической мысли, смелость, точность и оригинальность в принятии тех или иных решений, связанных с педагогической или иными видами деятельности |
| 10 | Умение вести переговоры | Предполагает наличие развитой способности к убедительному донесению собственной позиции посредством вербальных и невербальных техник с учетом специфики и интересов другого субъекта [2, с. 241] |

можности для развития у обучающихся критического мышления, креативности и эмоционального интеллекта.

Курсовые работы, выполняемые магистрантами, способствуют развитию у них навыка, обозначенного нами как «суждение и принятие решений». Последнее происходит благодаря работе обучающихся над анализом развития явлений и процессов в их методическом диапазоне, обобщением качеств той или иной методики обучения технологии и изобразительному искусству. Таким образом, могут получить своё развитие также клиентоориетированность и сотрудничество с другими участниками образовательного процесса, чему с определённой вероятностью будет способствовать анализ различных образовательных методик (в данном случае клиентоориетированность можно рассматривать как умение педагога выполнять социальный заказ на обучение и воспитание учащихся, в роли заказчиков выступают, прежде всего, родители учащихся) [2; 4].

Выработке некоторых soft skills также способствует работа студентов над магистерскими диссертациями по теории и методике обучения изобразительному искусству и технологии. Как правило, темы такого рода работ подразумевают деятельность над двумя аспектами основной проблемы:

– анализ вопросов развития тех или иных качеств, способностей личности;

– рассмотрение видов изобразительной деятельности, способствующих формированию этих способностей или качеств [1; 2; 6; 9].

Соответственно, работа над магистерской диссертацией способствует развитию когнитивной гибкости, умения управлять обучающимися, критического мышления, селф-менеджмента, клиентоориентированности и креативности.

Определённой полезностью в смысле развития soft skills магистранта обладает также художественно-творческая практика. Последняя обычно узконаправлена и связана с темой научного исследования [5, с. 175]. Главные цели такой практики могут способствовать достижению студентами магистратуры ряд soft skills (табл. 2).

Таблица 2

Цели художественно-творческой практики, способствующие развитию у магистрантов «мягких навыков»

| Цель практики | Навыки |
|---|---|
| Научно-исследовательская самореализация магистрантов, апробация методических средств | Критическое мышление, селф-менеджмент, эмоциональный интеллект, креативность |
| Углубление и закрепление профессиональных знаний и навыков обучающихся в контексте вида изобразительной деятельности, заложенного в теме магистерской диссертации в качестве средства развития личностного феномена | Управление обущающимися, когнитивная гибкость, клиентоориентированность, сотрудничество с другими участниками образовательного процесса, креативность |
| Способность магистранта к включению средств изобразительного искусства в разрабатываемую методическую систему, направленную на развитие личности | Управление обучающимися, клиентоориентированность, когнитивная гибкость, взаимодействие с другими участниками образовательного процесса, критическое мышление |
| Творческая самореализация студента-магистранта в ходе презентации результатов творческой деятельности на выставке в заключительной части практики [5; 9] | Селф-менеджмент, суждение и принятие решений, креативность |

На основе вышеизложенного мы с определённой долей уверенности можем утверждать, что soft skills являются важнейшей составляющей современного компетентного специалиста. В т.ч. их выработке должно уделяться повышенное внимание при подготовке будущих учителей изобразительного искусства и технологии на ступени магистратуры.

Данный аспект совершенствования системы отечественного высшего образования не должен быть сопряжён с особенными трудностями, если учесть, что на настоящем этапе её развития существует ряд возможностей для развития таких навыков.

Так, предметная подготовка магистрантов соответствующего направления с высокой вероятностью может способствовать выработке у них когнитивной гибкости, эмоционального интеллекта и критического мышления.

Курсовые работы, выполняемые магистрантами, могут способствовать развитию у них навыка суждения и принятия решений.

Работа над магистерской диссертацией способствует также развитию когнитивной гибкости, умения управлять обучающимися, критического мышления, селф-менеджмента, клиентоориентированности и креативности магистрантов.

Определённой эффективностью в смысле развития большинства охарактеризованных нами soft skills у магистрантов обладает также художественно-творческая практика.

Научная новизна статьи определяется выявлением основных возможностей, существующих для формирования soft skills в процессе профессиональной подготовки будущих магистров направления Педагогическое образование профиля «Образование в области изобразительного искусства и технологии» на современном этапе развития системы высшего образования в России.

Теоретическая значимость статьи состоит в расширении знаний об основных тенденциях развития современной системы отечественного высшего образования, в частности системы магистерской подготовки.

Практическая значимость заключается в том, что определены основные направления дальнейшего развития «мягких навыков» в процессе магистерской подготовки будущих педагогов в области изобразительного искусства и технологии.

Библиографический список


1. Сорокопуд Ю.В., Кондратьева А.В. Формирование «мягких навыков» в процессе подготовки будущих педагогов как современная инновация высшей школы. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 4 (89): 303 – 305.
2. Сорокопуд Ю.В., Абдурахманова М.А. Эффективные технологии оценки студентов магистратуры педагогических и психологопедагогических направлений. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 1 (80): 240 – 242.
3. Саидов З.А., Ярычев Н.У., Соколова Н.И. Навыки XXI века в контексте современных образовательных реалий. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 318 – 320.
4. Алиева А.Р. Современные подходы в преподавании предмета «изобразительное искусство» в общеобразовательной школе. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 276 – 278.
5. Алиева А.Р. Роль педагогической практики в формировании профессиональной компетентности обучающихся по магистерской программе «Художественное образование». *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 5 (60): 174 – 176.
6. Айсувакова Т.П. *Психологические условия развития рефлексивных умений студента – будущего учителя*. Диссертация … кандидата психологических наук. Самара, 2008.
7. Айсувакова Т.П., Борисевич М.М., Лебедева О.П., Сорокопуд Ю.В. Формирование способности к самообразованию у студентов гуманитарных специальностей на основе мобильных и интернеттехнологий (опыт Московского Международного университета). *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 3(82): 266 – 268.
8. Давидова В. *Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать*. Available at: http://theor-yandpractice.ru/posts/11719-soft-skills
9. Шабанов Н.К., Шабанова О.П., Шабанова М.Н. Актуальные проблемы магистерской подготовки художника-педагога. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова.* 2012; Т. 18, № 3: 127 – 129.


References


1. Sorokopud Yu.V., Kondrat'eva A.V. Formirovanie «myagkih navykov» v processe podgotovki buduschih pedagogov kak sovremennaya innovaciya vysshej shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 4 (89): 303 – 305.
2. Sorokopud Yu.V., Abdurahmanova M.A. `Effektivnye tehnologii ocenki studentov magistratury pedagogicheskih i psihologopedagogicheskih napravlenij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 240 – 242.
3. Saidov Z.A., Yarychev N.U., Sokolova N.I. Navyki XXI veka v kontekste sovremennyh obrazovatel'nyh realij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 2 (87): 318 – 320.
4. Alieva A.R. Sovremennye podhody v prepodavanii predmeta «izobrazitel'noe iskusstvo» v obscheobrazovatel'noj shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 276 – 278.
5. Alieva A.R. Rol' pedagogicheskoj praktiki v formirovanii professional'noj kompetentnosti obuchayuschihsya po magisterskoj programme «Hudozhestvennoe obrazovanie». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 5 (60): 174 – 176.
6. Ajsuvakova T.P. *Psihologicheskie usloviya razvitiya refleksivnyh umenij studenta – buduschego uchitelya*. Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Samara, 2008.
7. Ajsuvakova T.P., Borisevich M.M., Lebedeva O.P., Sorokopud Yu.V. Formirovanie sposobnosti k samoobrazovaniyu u studentov gumanitarnyh special'nostej na osnove mobil'nyh i internettehnologij (opyt Moskovskogo Mezhdunarodnogo universiteta). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 3(82): 266 – 268.
8. Davidova V. *Slushat', govorit' i dogovarivat'sya: chto takoe soft skills i kak ih razvivat'*. Available at: http://theor-yandpractice.ru/posts/11719-soft-skills
9. Shabanov N.K., Shabanova O.P., Shabanova M.N. Aktual'nye problemy magisterskoj podgotovki hudozhnika-pedagoga. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova.* 2012; T. 18, № 3: 127 – 129.


*Статья поступила в редакцию 29.11.21*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-276-278

***Aliyeva B.Sh.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of General and Social Pedagogy, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru*
***Bagamaeva I.O.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General and Social Pedagogy, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru*

**IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES TO ASSIST FAMILIES IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS.** The article argues the relevance of the raised problem, substantiates the need to create a program for coordinating the strengthening of the family and the university in the education of students, reveals the main activities of the Family and Children Assistance Center as an organizing center for combining the efforts of social services for the population, family and the public, substantiates the pedagogical conditions of the socio-cultural educational environment of the Family and Children Assistance Center, contributing to the formation of a value-oriented and spiritually healthy personality of the child. The authors conclude that it is necessary to strengthen ties between universities that train social workers and similar institutions of social assistance to the population. As a result of such cooperation, universities receive a social order to develop methods of working with the population taking into account the needs of the region, and social services can expand the number of services by receiving assistance from students who carry out activities within the framework of a psychological club or industrial practice.

*Key words:* **implementation, pedagogical technologies, assistance to family and children, difficult life situation, parent meetings, pedagogical consultations, open day.**

***Б.Ш. Алиева****, д-р пед. наук, проф., зав. каф. общей и социальной педагогики Дагестанского государственного университета, г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru*
***И.О. Багамаева****, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru*

# РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОКАЗАНИЯ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, НАХОДЯЩИМСЯ В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

В статье аргументируется актуальность поднятой проблемы, обосновывается необходимость создания программы координации усилений семьи и вуза в воспитании учащейся молодежи, раскрываются основные направления деятельности Центра помощи семье и детям как организующего центра по объединению усилий социального обслуживания населения, семьи и общественности, обосновываются педагогические условия социокультурной воспитательной среды Центра помощи семье и детям, способствующие формированию ценностно-ориентированной и духовно здоровой личности, реализации педагогических технологий оказания помощи семьям, находящимся в трудных жизненных ситуациях. Авторы делают вывод о том, что необходимо упрочивать связи между вузами, которые готовят социальных работников, и подобными учреждениями социальной помощи населению. В результате такого сотрудничества вузы получают социальный заказ на разработку методик работы с населением с учётом потребностей региона, а социальные службы могут расширять количество услуг, получая помощь от студентов, которые осуществляют деятельность в рамках психологического клуба или производственной практики.

*Ключевые слова:* **реализация, педагогические технологии, оказание помощи семье и детям, трудная жизненная ситуация, родительские собрания, педагогические консультации, день открытых дверей.**

Актуальность исследования определяется тем, что современное российское общество настроено на оказание семьям самой разнообразной поддержки: это и выплата «материнского капитала», и увеличение сумм пособий на детей, и предоставление льгот многодетным и молодым семьям с детьми, и различного рода поддержка от региональных властей, и т.д. Однако быстро изменяющиеся условия функционирования рыночной экономики в наши дни, влияние множества неблагоприятных факторов на стабильность экономической системы страны (снижение цен на углеводородное сырьё – нефть и газ, падение курса национальной валюты, скачки инфляции и др.) крайне негативно сказываются на институте семьи в нашей стране и становятся причиной появления семей, находящихся в трудной жизненной ситуации [1–5].

Существует множество негативных факторов, сопутствующих формированию сложной семейной ситуации и попаданию её в группу риска: инвалидность одного из членов семьи, потеря работы, затяжная болезнь членов семьи, развод, жестокое обращение с детьми в семье, употребление алкогольных и наркотических веществ и т.д. Последствия возникновения данных обстоятельств отрицательно сказываются на всех членах семьи, ощутимо снижая качество их жизни. Социальная работа, в свою очередь, непосредственно направлена на оказание этим семьям всей необходимой для выхода из кризисной ситуации помощи, способствующей решению сложившихся проблем и развитию у семей самостоятельности для дальнейшего их успешного функционирования. Существуют также и такие *факторы*, как неблагополучное семейное окружение детей, риски развода, невыполнение обязанностей по уходу за детьми. В российском обществе существует устойчивое мнение, что забота о ребёнке должна ложиться на плечи семьи или, по крайней мере, должна быть разделена между семьёй и обществом. Однако существуют родители, которые перекладывают ответственность в отношении своего ребёнка с семьи на общество, тем самым не выполняя своих родительских обязанностей в полной мере. Таким образом, противоречивость и непоследовательность системы семейного воспитания, возникающие, в том числе, и в результате нахождения семьи в трудной жизненной ситуации, крайне неблагоприятно сказываются на развитии ребёнка, проживающего в подобной семье [2, с. 190].

Следует также отметить, что самыми болезненными проблемами для нормального функционирования семей являются крайне плохие жилищные условия и острый дефицит доходов; за ними следует высокий уровень конфликтности в семье и только потом все остальные виды неблагополучия. В большинстве случаев критическое материальное положение напрямую связано с проявлением в семье и остальных признаков неблагополучия. Нельзя также забывать, что проблемы, препятствующие выходу семьи из сложившейся в ней трудной ситуации, – это низкая мотивация членов семьи к её изменению в лучшую сторону, нежелание признавать наличие семейных проблем, боязнь «выносить сор из избы», недостаточная информированность о том, куда можно обратиться за помощью [1, с. 150].

Цель статьи: рассмотреть педагогические технологии, формы и методы оказания помощи семьям, находящимся в трудных жизненных ситуациях.

Задачи статьи:

– изучить общие подходы к оказанию помощи семьям, находящимся в трудных жизненных ситуациях;

– на примере конкретного социального учреждения (Республиканского центра социальной помощи семье и детям (г. Махачкала)) рассмотреть возможные формы и методы оказания социальной помощи гражданам, оказавшимся в тяжёлых жизненных ситуациях (женщинам, детям, в том числе дошкольного возраста).

Процесс решения существующей у семьи сложной ситуации и устранения травмирующих последствий её возникновения во многом определяется отбором методов и форм работы с семьёй специалистами социальных учреждений, а также видами предоставляемых данным семьям услуг. Немаловажное значение в работе с подобными семьями занимают различного рода социально-педагогические технологии, направленные на оказание консультативной, диагностической и иной помощи, способствующие эффективному преодолению существующих проблем клиентов.

Специальные технологии оказания помощи нуждающимся семьям являются важным звеном всей проводимой с ними социальной работы, выступая средством организации досуга клиентов, оказания им содействия в воспитании детей, а также в решении различных социально-педагогических проблем. К сожалению, в силу разных причин, в том числе социально-экономических, число нуждающихся семей с каждым годом становится больше, а в результате растёт и потребность в предоставлении им различных социальных услуг.

При работе с проблемными семьями большое значение также приобретает реализация психолого-педагогического потенциала социальной работы, направленного на преодоление травмирующих факторов, а также негативных последствий их возникновения, которые могут крайне отрицательно сказываться на качестве жизни членов данных семей. Необходимо также помнить, что значимую роль в процессе работы с семьями имеет учёт особенностей конкретной семьи и ситуации, с которой она столкнулась. Такой индивидуальный подход к каждому случаю призван оказывать положительное влияние на решение проблем семьи

и основан на возможности значительного расширения спектра предоставляемых им социально-педагогических услуг и повышения их качества. Однако существует также и множество препятствий, не позволяющих применение социально-педагогических технологий на необходимом уровне и снижающих вероятность успешного выхода семьи из кризисной ситуации: недостаточная осведомлённость в социальных услугах; недостаточный уровень подготовки специалистов к осуществлению социально-педагогической работы с клиентами и т.д. Все эти и многие другие факторы снижают эффективность проводимой работы с проблемными семьями.

Результатами поисково-исследовательской деятельности в ГКУ «Республиканский центр социальной помощи семье и детям» в рамках нашего исследования явились анализ и оценка опыта организации деятельности учреждения и применения социально-педагогических технологий, а именно – предоставления социально-педагогических услуг клиентам Центра. В ходе проведенного исследования нами было выяснено, что в учреждении ежегодно оказывается помощь самого широкого спектра посредством предоставления различных форм и видов социального обслуживания более чем 1500 нуждающимся человек, причём социально-педагогические услуги составляют ощутимую часть данной помощи – 5 278 случаев.

Данное социальное учреждение состоит из 8 отделений, каждое из которых предоставляет определённые услуги. К ним относятся (табл. 1) следующие:

Таблица 1

Структура Республиканского центра социальной помощи семье и детям (г. Махачкала)

| № | Отделения Центра |
|---|---|
| 1. | – отделение приёма граждан |
| 2. | – отделение психолого-педагогической помощи с круглосуточным «Телефоном доверия» 62-83-68 |
| 3. | – отделение срочного социального обслуживания |
| 4. | – отделение помощи женщинам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, со стационарным приютом «Надежда», рассчитанным на одновременное пребывание 7 взрослых и 5 несовершеннолетних постояльцев |
| 5. | – отделение реабилитации детей с ограниченными возможностями (а именно – слепых и слабовидящих) |
| 6. | – отделение профилактики безнадзорности несовершеннолетних с круглосуточным «Детским телефоном доверия» 8-800-2000-122 |
| 7. | – стационарное отделение (с социальными дошкольными группами) |
| 8. | – организационно-методическое отделение |

Все социальные услуги Центр оказывает бесплатно, на основе предоставляемых документов получателей социальных услуг. Численность получателей социальных услуг представлена на рис. 1.

Заведующей отделением помощи женщинам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, со стационарным приютом «Надежда», является Курбанова Таисия Надировна. Основная цель данного отделения – комплексная реабилитация и социальная поддержка женщин, в том числе и женщин с несовершеннолетними детьми, находящихся в сложной ситуации. Право на проживание в приюте «Надежда» имеют:

– женщины с несовершеннолетними детьми до 14 лет, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации;
– выпускницы детских домов;
– беженцы и вынужденные переселенцы.

Все жильцы приюта обеспечиваются четырёхразовым питанием, а также обслуживаются в пункте приёма и выдачи б/у одежды и обуви. Женщины осматриваются врачом-гинекологом, а дети – врачом-педиатром. Также при необходимости им предоставляются услуги психолога, юриста и других специалистов Центра. В его отделении также функционируют следующие клубы:

– *«Будущая мама»*, который способствует поддержанию эмоционального здоровья и социального благополучия будущих мам и рождающихся детей, а также развивает мотивацию матерей к принятию ответственности за жизнь ребёнка, его психическое, физическое и социальное благополучие;

– *«Поможем друг другу»*, который оказывает всестороннюю помощь женщинам, воспитывающим детей с проблемами зрения. Деятельность клуба направлена также на повышение социальной ответственности родителей в решении проблем социальной адаптации своих детей;

– *«Молодожёны»*, занимающиеся привлечением широких масс к проблеме молодых семей, укреплению и популяризации семейных традиций, ценностей и здорового образа жизни.

Центр осуществляет следующие формы социального обслуживания населения (табл. 2):

Таблица 2

Формы социального обслуживания населения Республиканского центра социальной помощи семье и детям (г. Махачкала)

| № | Форма | Её характеристика |
|---|---|---|
| 1. | *социальное обслуживание на дому* | – работа с семьями, воспитывающими детей, страдающих тяжёлыми формами заболеваний, не имеющих противопоказаний к обслуживанию, которое осуществляется специалистами Центра |
| 2. | *дневная форма социального обслуживания* | – предоставление социальных услуг женщинам, попавшим в сложную ситуацию, несовершеннолетним из семей «группы риска», гражданам, нуждающимся в социальной поддержке, выпускникам детских домов и школ-интернатов |
| 3. | *стационарная форма социального обслуживания* | – предоставление временного приюта детям дошкольного возраста с обеспечением их пятиразовым питанием и осуществлением реабилитационных и социокультурных мероприятий, включающих предоставление различных социальных услуг |
| 4. | *полустационарная форма обслуживания* | – работа с детьми дошкольного возраста из семей «группы риска», с предоставлением 80 койко-мест, обеспечением четырёхразовым питанием, осуществлением социокультурных мероприятий, а также с проведением реабилитации и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями (слепых и слабовидящих) |

В ходе проведения анализа отчёта о всей работе, проделанной ГКУ РД «Республиканский центр социальной помощи семье и детям» за 2020 год, были получены следующие данные (рис. 2):

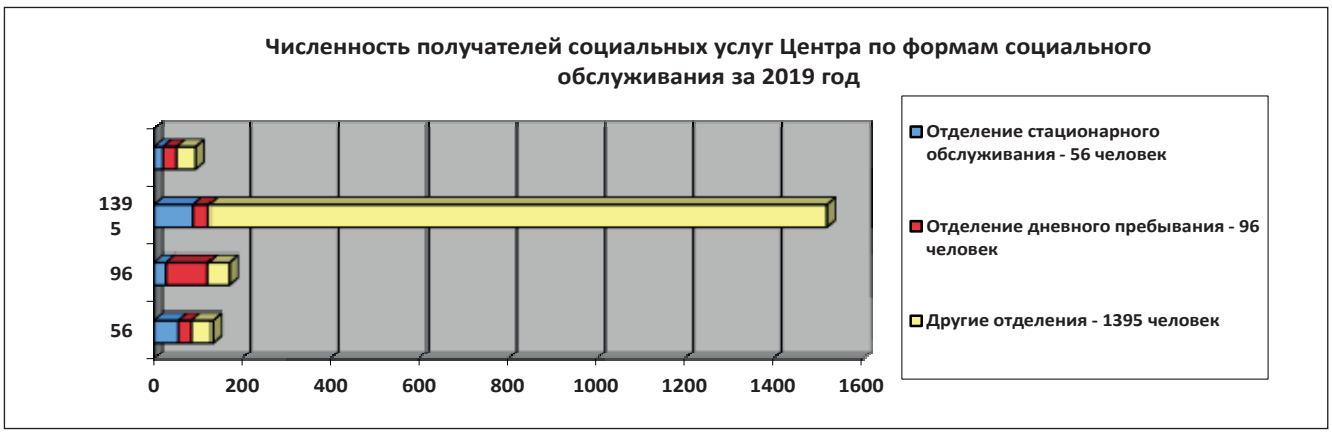



Рис. 1. Численность получателей социальных услуг Центра по формам социального обслуживания за 2019 год

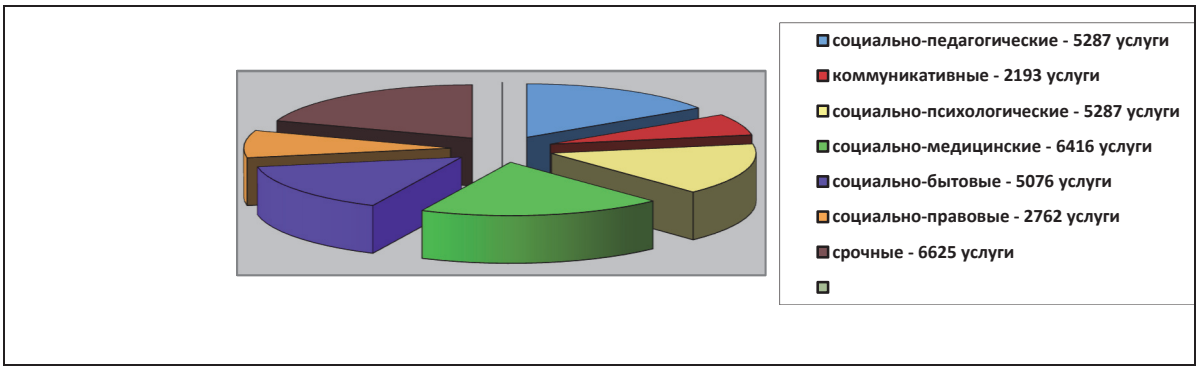



Рис. 2. Виды и количество услуг, предоставленных Центром за 2019 г.

Рассмотрев опыт организации деятельности непосредственно каждого отделения Центра, можно выделить следующие данные, представляющие интерес для нашего исследования:

– *в отделение психолого-педагогической помощи* с круглосуточным «Телефоном доверия» за психолого-педагогической помощью обратилось 604 человек. За помощью по «Телефону доверия» обратилось 1524 человека. Для повышения и укрепления позитивной самооценки с несовершеннолетними проводились упражнения «Надписи на стене», «Ледокол», «Комплимент», «Зеркало», «Оратор», а также применялись различные методы диагностики и коррекции и т.д.

С учётом анализа полученных данных можно говорить о том, что работа Центра является крайне актуальной: тысячи детей, подростков, женщин и других категорий населения обратились за помощью. Тем самым необходимо продолжать деятельность данного Центра и расширять сферу его возможностей. Также совместно с социальным педагогом и психологом в нем работали и студенты Дагестанского государственного университета, принимая участие в функционировании клуба «Психея». Участники клуба обучались толерантности и работали над повышением своего личностного роста. В течение всего этого времени социальный педагог вёл работу во всех возрастных группах, с детьми, посещающими стационарное и реабилитационное отделения Центра, с использованием таких методик, как арт-терапия, лепка, кукольная терапия, сказка-терапия и т.д. С учётом крайней важности проводимой работы необходимо упрочивать связи между вузами, которые готовят социальных работников, и подобными учреждениями социальной помощи населению. В результате такого сотрудничества вузы получают социальный заказ для разработки методик работы с населением с учётом потребностей региона, а социальные службы могут расширять количество услуг, получая помощь от студентов, которые осуществляют деятельность в рамках психологического клуба или производственной практики.

Научная новизна исследования определяется тем, что рассмотрены технологии, формы и методы оказания помощи семьям, находящимся в трудных жизненных ситуациях, реализуемые в социальных учреждениях России.

Теоретическая значимость статьи определяется её вкладом в социальную педагогику в разделах, посвящённых технологиям, формам и методам оказания помощи семьям, находящимся в трудных жизненных ситуациях.

Практическая ценность исследования заключается в том, что на примере реально существующего учреждения социальной направленности (Республиканского центра социальной помощи семье и детям (г. Махачкала)) показаны конкретные технологии, формы и методы оказания помощи семьям, находящимся в трудных жизненных ситуациях, в том числе детям и подросткам, оставшимся без попечения родителей.

Библиографический список

1. Абашидзе Л.Н., Дедовец Г.М. Использование технологии «сеть социальных контактов» в работе с семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации. *Стратегии развития современной науки*: сборник научных статей. Москва, 2019: 149 – 152.
2. Карабанова О.А. *Психология семейных отношений и основы семейного консультирования*. Москва, 2010.
3. Пигарева Ю.В. Социальное сопровождение семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. *Социальное обслуживание семей и детей*: научно-методический сборник. Санкт-Петербург, 2014; № 2: 163 – 178.
4. *Социальная работа с семьей*. Available at: https://infourok.ru/socialnaya-rabota-s-semey-2635631.html
5. Рабаданов М.Х., Алиева Б.Ш. Педагогические условия формирования социальной активности дагестанской молодежи на основе проектной деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 396 – 398.

References

1. Abashidze L.N., Dedovec G.M. Ispol'zovanie tehnologii «set' social'nyh kontaktov» v rabote s sem'yami, nahodyaschimisya v trudnoj zhiznennoj situacii. *Strategii razvitiya sovremennoj nauki*: sbornik nauchnyh statej. Moskva, 2019: 149 – 152.
2. Karabanova O.A. *Psihologiya semejnyh otnoshenij i osnovy semejnogo konsul'tirovaniya*. Moskva, 2010.
3. Pigareva Yu.V. Social'noe soprovozhdenie semej, nahodyaschihsya v trudnoj zhiznennoj situacii. *Social'noe obsluzhivanie semej i detej*: nauchno-metodicheskij sbornik. Sankt-Peterburg, 2014; № 2: 163 – 178.
4. *Social'naya rabota s sem'ej*. Available at: https://infourok.ru/socialnaya-rabota-s-semey-2635631.html
5. Rabadanov M.H., Alieva B.Sh. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya social'noj aktivnosti dagestanskoj molodezhi na osnove proektnoj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 396 – 398.

*Статья поступила в редакцию 28.11.21*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-278-280

***Aliyeva B.Sh.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of General and Social Pedagogy, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru*

***Bagamaeva I.O.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General and Social Pedagogy, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru*

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS OF SOCIAL FACULTY IN CONDITIONS OF A SOCIAL CHARITY CLINIC.** The article deals with issues of professional identity formation in conditions of a social charity clinic, substantiates conditions that contribute to the acquisition of professional competencies by students of social faculties. A social charity clinic in its form is a non-governmental non-profit structure, on the basis of which the process of additional professional education is carried out with children and adolescents who have fallen into a difficult life situation. The authors conclude that the implementation of professional activities by students under the guidance of social educators – mentors when working with the problems of clients of a social charity clinic has a serious impact on the involvement of students in the social protection of children and adolescents, leads to the accumulation of practical experience in resolving specific situations when working with children and adolescents, improving the professional competence of future social professionals, the ability to navigate client situations regardless of the causes and conditions of their occurrence.

*Key words:* **professional competence, social charity clinic, students, social educators, social problems, clients, social and legal assistance to population.**

***Б.Ш. Алиева**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. общей и социальной педагогики Дагестанского государственного университета, г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru*

***И.О. Багамаева**, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОЙ КЛИНИКИ

В представленной статье рассматриваются вопросы формирования профессиональной идентичности в условиях социальной благотворительной клиники, обосновываются условия, способствующие содействию овладения профессиональными компетенциями студентами социальных факультетов. Социальная благотворительная клиника по своей форме – это негосударственная некоммерческая структура, на базе которой осуществляется процесс дополнительного профессионального образования на основе осуществления социальной работы с детьми и подростками, попавшими в трудную жизненную ситуацию. Авторы делают вывод о том, что осуществление профессиональной деятельности студентами под руководством социальных педагогов-наставников при работе с проблемами клиентов социальной благотворительной клиники оказывает серьёзное воздействие на приобщение студентов к социальной защите детей и подростков, ведет к накоплению практического опыта разрешения конкретных ситуаций при работе с детьми и подростками, повышению профессиональной компетентности будущих специалистов социальной сферы, умению ориентироваться в ситуациях клиентов независимо от причин и условий их возникновения.

*Ключевые слова:* **профессиональная компетенция, социальная благотворительная клиника, студенты, социальные педагоги, социальные проблемы, клиенты, социально-правовая помощь населению.**

Социальная работа в основе своей имеет целью оказание помощи наиболее нуждающимся членам общества, в том числе и семьям, которые могут сталкиваться с самыми различными проблемами в своей жизни. Главной чертой, которая становится отправным пунктом в процессе предоставления социальных услуг подобным семьям, является то, что они не в состоянии преодолеть проблемы и трудности, с которыми они сталкиваются в своей повседневной жизни, самостоятельно. Необходимо помнить, что забота о семье, привлечение внимания к её насущным проблемам, а также осознание обществом её значимости и ценности является неотъемлемой частью процесса социальной защиты семей в нашей стране в настоящее время [1–10].

Исходя из этого, современное российское общество настроено на оказание семьям самой разнообразной поддержки: это и выплата «материнского капитала», и увеличение сумм пособий на детей, и предоставление льгот многодетным и молодым семьям с детьми, и различного рода поддержка от региональных властей и т.д. Однако быстро изменяющиеся условия функционирования рыночной экономики в наши дни, влияние множества неблагоприятных факторов на стабильность экономической системы страны (снижение цен на углеводородное сырьё – нефть и газ, падение курса национальной валюты, скачки инфляции и др.) крайне негативно сказываются на институте семьи в нашей стране и становятся причиной появления семей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Современный процесс становления гражданского общества в России актуализирует проблему соотношения прав и обязанностей граждан. Государственные гарантии полноценного человеческого существования рассматриваются сегодня как обязательное условие позитивного общественного развития. В этой связи заметно усиливается внимание педагогической науки к проблемам социальной защиты детства.

Цель исследования – изучить возможности социальной благотворительной клиники как учреждения дополнительного профессионального образования в процессе формирования профессиональных компетенций студентов социального факультета.

Для достижения поставленной цели потребовать решение следующих задач:

– изучить возможности социальной благотворительной клиники в процессе формирования профессиональных компетенций студентов социального факультета;

– рассмотреть виды деятельности студентов на начальных и последующих этапах осуществления профессиональной деятельности в условиях социальной благотворительной клиники.

Российское государство и правительство в русле концепций современных гуманитарных наук исходит из признания приоритетности полноценной жизни каждого ребёнка, необходимости развития в процессе обучения и воспитания гражданской и личностной активности, воспитания высоких нравственных качеств. Таким образом, решение проблемы защиты прав каждого ребёнка, заботы о жизнеобеспечении является одной из актуальных задач современного общества. Именно об этом свидетельствует ряд международных и федеральных документов, которые направлены на улучшение социального положения детей.

В то же время положение детей и подростков в Российской Федерации вызывает озабоченность. Социальное положение части представителей этой категории населения характеризуется следующими признаками: недостатком всех необходимых условий для гармоничного развития, недостаточные воспитательные возможности родителей и др. Согласно статистике, неуклонно растет число детей, подвергшихся жестокому обращению и насилию, попавших под влияние экстремистов и религиозных фанатиков, ставших невольными участниками боевых действий, жертвами террористических актов. Ухудшается здоровье детей, их питание, отдых, идет вовлечение несовершеннолетних в криминальные структуры, увеличивается число отказных детей в роддомах, число социальных сирот, рабски используется детский труд. Об этом свидетельствуют работы Е.Б. Бреевой, Н.А. Палиевой, И.А. Гусейновой и многих других исследователей [3; 4; 5; 8].

Социальная работа в основе своей имеет целью оказание помощи наиболее нуждающимся членам общества, в том числе и семьям, которые могут сталкиваться с самыми различными проблемами в своей жизни. Главной чертой, которая становится отправным пунктом в процессе предоставления социальных услуг подобным семьям, является то, что они не в состоянии преодолеть те проблемы и трудности, с которыми сталкиваются в своей повседневной жизни, самостоятельно. Необходимо помнить, что забота о семье, привлечение внимания к её насущным проблемам, а также осознание обществом её значимости и ценности является неотъемлемой частью процесса социальной защиты семей в нашей стране в настоящее время.

В этой связи перед социальной сферой всё ещё остро стоит проблема квалифицированных кадров. Для повышения эффективности профессиональной деятельности ряд учёных [2 и др.] предлагают приобщать студентов к различным формам обучения в системе дополнительного профессионального образования.

Инновационным подходом в решении проблемы повышения эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы является дополнительное профессиональное образование [1]. В качестве примера подобного учреждения можно привести социальную благотворительную клинику, которая была образована на базе социального факультета Дагестанского государственного университета. Социальная благотворительная клиника по своей форме – это негосударственная некоммерческая структура, на базе которой осуществляется процесс дополнительного профессионального образования на основе реализации социальной работы с детьми и подростками, попавшими в трудную жизненную ситуацию. Её основная цель – социально-правовая защита детей и подростков Республики Дагестан и подготовка студентов социального факультета к организации социальной помощи населению данной возрастной категории.

Осуществляя реальную профессиональную социальную деятельность в условиях благотворительной клиники, направленную на помощь населению, студенты получают уникальный профессиональный опыт, что самым положительным образом сказывается на формировании основ профессиональной компетентности. Студенты, осуществляя консультативную деятельность в благотворительной клинике, получают возможность реализовать себя в процессе разрешения проблем клиентов на основе полученных в рамках обучения в Дагестанском государственном университете знаний и умений. Это существенным образом расширяет их профессиональный диапазон и формирует практический опыт оказания услуг конкретным слоям населения по поводу конкретных проблем. Работа в социальной благотворительной клинике может выполняться студентами на различных курсах обучения. Эта деятельность является полностью добровольной и осуществляется на правах волонтёра. В результате в одной студенческой группе на разных курсах может сформироваться неоднородный состав из числа студентов, которые занимаются данной деятельностью, и студентов, которые не имеют подобного опыта работы. Данные студенты смогут приобрести его только на старших курсах в рамках производственной практики. Но следует признать, что подобный неоднородный состав студентов в целом не вредит, а способствует повышению эффективности образовательного процесса. Это связано с тем, что более опытные студенты – участники волонтёрской деятельности в социальной благотворительной клинике – активно делятся полученным опытом на семинарских и практических занятиях, тем самым способствуя формированию компетенций у неопытных в этом плане студентов, которые смогут закрепить эти навыки в условиях производственной практики и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Приобщенность студентов к решению практических задач выявляется по следующим критериям: самостоятельность в процессе выполнения поручений социального педагога, умение вести прием, выслушивать клиентов на основе приёмов активного слушания, наблюдать динамику сформировавшейся проблемы клиента, умение отбирать сложные проблемы для консультации с руководителем, способность проводить диагностику и делать прогноз по решению проблемы и др. Но это возможно только в том случае, если происходит интеграция деятельности вуза и конкретных социальных учреждений. Как раз благотворительная социальная клиника является оптимальной формой такой организации. Она, с одной стороны. является отдельной структурой – некоммерческой организацией, с другой стороны, будучи организованной на базе вуза, является наиболее доступной формой для студентов в реализации профессиональных навыков. В то же время с учётом того, что студенты осуществляют свою деятельность совместно с опытными социальными педагогами, качество услуг остаётся на высоком уровне и не вызывает недовольства со стороны населения.

Путь к самостоятельной работе у студентов проходит постепенно. На первой стадии – при первичном вхождении в профессию – основное место в консультации занимает социальный педагог, а студент вначале всего лишь наблюдает за процессом работы. Данная стадия является для него пассивной, но она крайне важна, т.к. студент начинает перенимать непосредственный опыт работы. Как показывает практика [2 и др.], мотивация студентов к обучению на начальном этапе нередко определяется внешними мотивами:

– общим интересом к социальным проблемам,
– информацией в СМИ в области социальных проблем,
– склонностью к альтруизму и соответствующими призывами со стороны СМИ,
– отрицательным социальным опытом близких людей, их неудачами в социальной и личной жизни,
– сопоставлением собственных неудач с неудачами других представителей молодёжи и т.д.

Основные задачи студентов на данном этапе вхождения в профессию следующие:

– активное восприятие профессионального опыта,
– выполнение разовых поручений социального педагога-наставника,
– накопление банка социальных ситуаций, их анализ, прогнозирование путей решения проблемы клиента.

При этом на соответствующем начальном этапе в условиях социальной клиники, которая также является учреждением дополнительного профессионального образования, идёт активное теоретическое обучение. Преподавателями проводятся лекции, разбор различных проблемных ситуаций клиентов, проходит активное накопление материала, полученного из периодических изданий и др.

На последующих этапах обучения на базе социальной благотворительной клиники студенты старших курсов активно приобщаются к работе с клиентами. Они выполняют различные поручения социального педагога, ведущего приём. При этом активно знакомятся с нормативно-правовой базой по проблеме клиента, могут участвовать в судебных заседаниях по доверенности клиентов.

Выпускники социальных факультетов при таком подходе имеют возможность получить фундаментальное образование, овладеть опытом осуществления социальной работы с различными слоями населения, опытом социального проектирования, методикой социальных исследований. Полученные навыки помогут выпускникам социальных факультетов эффективно работать в социально-образовательных учреждениях, а также при дальнейшем формировании профессионального опыта помогут организовать частные консультативные службы, социальные клиники для работы с населением [2].

Результаты исследования и обобщения опытной экспериментальной работы позволили нам сделать следующие выводы:

1. Социальную благотворительную клинику можно расширять в качестве нетрадиционной формы организации дополнительного профессионального образования. К обучению привлекаются студенты, которые также участвуют в работе с клиентами и оказания им социальной помощи. Социальную благотворительную клинику можно рассматривать в качестве средства активизации и профессионализации студентов – будущих социальных работников, а также эффективного средства подготовки к работе в различных социальных учреждениях.

2. Работа студентов в социальной благотворительной клинике, выполнение различных поручений в процессе разрешения проблем клиентов способствует накоплению опыта оказания социальных услуг, формированию основ профессиональной компетентности.

3. Приобщение студентов к социально-правовой защите детства в условиях деятельности в социальной благотворительной клинике способствует реализации государственной социальной политики в области социальной защиты населения.

Научная новизна исследования определяется тем, что показаны возможности социальной благотворительной клиники как учреждения дополнительного профессионального образования в процессе формирования профессиональных компетенций студентов социального факультета.

Теоретическая значимость статьи определяется её вкладом в социальную педагогику в разделах, посвящённых технологиям, формам и методам повышения профессиональной подготовки студентов – будущих социальных педагогов.

Практическая ценность заключается в том, что на примере сочетания обучения студентов в условиях вуза и в условиях дополнительного профессионального обучения в рамках социальной благотворительной клиники показаны возможности эффективного повышения профессиональной компетентности будущих социальных работников.

Библиографический список


1. Агальцов В.П. Некоторые аспекты повышения самоактивности студентов. *Ученые записки РГСУ*. 2008; № 1 (57): 84 – 85.
2. Алиева В.М., Цатуров В.Н. Инновационные технологии профессиональной подготовки специалистов для социально-образовательной сферы. *Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации*: материалы научно-практической конференции с международным участием. Ульяновск: 2013.Available at: http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media73868/pers.pdf
3. Бреева Е.Б. *Дети в современном обществе*. Москва, 2012.
4. Гусейнова И.А. Подготовка специалистов по социальной работе для работы с несовершеннолетними в условиях приюта. *Материалы НПК «Гуманизация инновационного образования в современных условиях: достижения и перспективы»*. Махачкала, 2009.
5. Клушина Н.П. *Профессиональная подготовка специалистов для социальной сферы*. Ставрополь, 2006.
6. Палева Н.А. *Подготовка специалистов к социальной защите детей в замещающих семьях*. Ставрополь, 2008.
7. Савинова Л.Ф. Модель профессиональной подготовки специалистов для образовательных учреждений. *Актуальные проблемы современного образования:* материалы научно-практической конференции. Черкесск, 2007.
8. Семья Г.В. *Инновационные технологии подготовки специалистов для работы в социально-образовательной сфере*. Москва, 2006.
9. Алиева Б.Ш., Расулова З.М., Гаджиахмедова Ш.И. К проблеме поиска национальной идеи – главного ориентира в воспитании подрастающего поколения. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 357–358.
10. Алиева Б.Ш., Закарьяева М.В., Алиева М.М. Педагогические условия формирования готовности будущих социальных работников к работе с семьей посредством вовлечения в научно-образовательный центр «Семейная академия». *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 359 – 361.


References


1. Agal'cov V.P. Nekotorye aspekty povysheniya samoaktivnosti studentov. *Uchenye zapiski RGSU*. 2008; № 1 (57): 84 – 85.
2. Alieva V.M., Caturov V.N. Innovacionnye tehnologii professional'noj podgotovki specialistov dlya social'no-obrazovatel'noj sfery. *Aktual'nye problemy sovremennogo obrazovaniya: opyt i innovacii*: materialy nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Ul'yanovsk: 2013.Available at: http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media73868/pers.pdf
3. Breeva E.B. *Deti v sovremennom obschestve*. Moskva, 2012.
4. Gusejnova I.A. Podgotovka specialistov po social'noj rabote dlya raboty s nesovershennoletnimi v usloviyah priyuta. *Materialy NPK «Gumanizaciya innovacionnogo obrazovaniya v sovremennyh usloviyah: dostizheniya i perspektivy»*. Mahachkala, 2009.
5. Klushina N.P. *Professional'naya podgotovka specialistov dlya social'noj sfery*. Stavropol', 2006.
6. Paleva N.A. *Podgotovka specialistov k social'noj zaschite detej v zameschayuschih sem'yah*. Stavropol', 2008.
7. Savinova L.F. Model' professional'noj podgotovki specialistov dlya obrazovatel'nyh uchrezhdenij. *Aktual'nye problemy sovremennogo obrazovaniya:* materialy nauchno-prakticheskoj konferencii. Cherkessk, 2007.
8. Sem'ya G.V. *Innovacionnye tehnologii podgotovki specialistov dlya raboty v social'no-obrazovatel'noj sfere*. Moskva, 2006.
9. Alieva B.Sh., Rasulova Z.M., Gadzhiahmedova Sh.I. K probleme poiska nacional'noj idei – glavnogo orientira v vospitanii podrastayuschego pokoleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 357-358.
10. Alieva B.Sh., Zakar'yaeva M.V., Alieva M.M. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti buduschih social'nyh rabotnikov k rabote s sem'ej posredstvom vovlecheniya v nauchno-obrazovatel'nyj centr "Semejnaya akademiya". *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 359 – 361.


*Статья поступила в редакцию 28.11.21*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-281-283

***Bidzhiev D.U.,*** *Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics and Methods of its Teaching, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: pnpprof@mail.ru*

**STRUCTURE AND ESSENCE OF THE CONCEPT OF INDEPENDENT WORK IN THE CONTEXT OF DIGITAL EDUCATION.** The article analyzes essential characteristics of a concept of independent work of university students. The author notes the revision of the learning process in favor of digital educational technologies and bringing the organization of independent work of masters to a new level. The author draws attention to the components and structure of independent work, where he focuses on the information technology component in the preparation of undergraduates in the digital educational environment. The article presents the author's own interpretation of the concept of "independent work". The author concludes that in the organization of independent work it is necessary to take into account the individual educational trajectory of the student, to take into account the specifics of the direction of training. The focus of independent work on the development of the creative potential of the individual with the aim of successful self-realization in professional activity is noted.

*Key words:* **independent work, digital technologies, transformation of education, structure and essence of independent work, activity approach, individual trajectory, digital literacy, components of independent work, educational environment.**

***Д.У. Биджиев****, канд. пед. наук, доц., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, E-mail: pnpprof@mail.ru*

# СТРУКТУРА И СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проведен анализ сущностных характеристик понятия «самостоятельная работа студентов вуза». Автор отмечает пересмотр процесса обучения в пользу цифровых образовательных технологий и выведение организации самостоятельной работы магистров на новый уровень. Автор обращает внимание на компоненты и структуру самостоятельной работы, где делает акцент на информационно-технологический компонент в подготовке студентов в цифровой образовательной среде. В статье представлена авторская трактовка понятия «самостоятельная работа». Автор делает вывод о том, что в организации самостоятельной работы необходимо принимать во внимание индивидуальную образовательную траекторию студента, учитывать специфику направления подготовки. Отмечается направленность самостоятельной работы на развитие творческого потенциала личности с целью успешной самореализации в профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* **самостоятельная работа, цифровые технологии, трансформация образования, деятельностный подход, индивидуальная траектория, цифровая грамотность, образовательная среда.**

Развитие цифровых технологий, социальных сетей и мессенджеров повлекли за собой изменение общественных ценностей, привели к сетевой идентификации человека. Сформировался новый тип обучающихся, самостоятельно определяющих свою образовательную траекторию. Они нацелены на личностное развитие и стремятся сочетать работу и учебу. Соответственно, система образования, модернизируясь, должна адаптироваться к требованиям цифровой экономики, систему образования. В этой связи подготовка студентов должна осуществляться посредством цифровых технологий в цифровой образовательной среде.

В то же время реализация Федеральных образовательных стандартов подготовки студентов и магистров последнего поколения предполагает значительное усиление роли самостоятельной работы при формировании профессионально значимых качеств специалиста, способного быть конкурентоспособным на современном рынке услуг. Пересматривается позиция студента и преподавателя в новых условиях реализации образовательных программ. В требованиях к условиям реализации образовательных программ бакалавриата и магистратуры особое внимание уделено цифровой образовательной среде, которая должна предоставить не только доступ магистра к электронным образовательным ресурсам, но и обеспечить эффективное взаимодействие всех участников образовательного процесса, в том числе с использованием сетевых технологий на всех этапах образовательного процесса.

Пересмотр обучения в пользу цифровых образовательных технологий выводит на новый уровень процесс организации самостоятельной работы студентов и магистрантов. Меняются не только способ коммуникации, но и методы, формы, средства и технологии ее организации на всех этапах самостоятельной работы.

Актуальность данного исследования заключается в том, что автор рассматривает самостоятельную работу в контексте цифровой трансформации образования и определяет новые векторы ее развития.

Цель данного исследования заключается в проведении ретроспективного анализа организации самостоятельной работы магистрантов, определении ее сущности, структуры, основных подходов и направлении ее развития в контексте цифровой трансформации образования.

Научная новизна исследования заключается в том, что выявлены сущностные характеристики и структура самостоятельной работы обучающихся в контексте цифровой трансформации образования.

В исследовании становится актуальным пересмотр процесса организации самостоятельной работы студентов в условиях цифровой трансформации образования, т.к. новые социально-экономические условия требуют развития навыков самостоятельного приобретения знания, самоорганизации в информационной среде, цифровой грамотности. В современных условиях обучающийся трансформируется в активного потребителя знаний, способного к формулировке проблем и самостоятельному поиску их оптимальных решений, в результате которого он получает опыт профессиональной деятельности. Следовательно, самостоятельная работа должна стать одной из основных форм подготовки конкурентоспособных кадров в высшем образовании.

В современной теории и практике преподавания до сих пор нет единой трактовки понятия самостоятельной работы, что говорит о многогранности данной категории. Основные подходы к определению самостоятельной работы представлены в табл. 1 [10; 5, 3; 11].

Таблица 1

Подходы к определению понятия «самостоятельная работа»

| Сущность определения | Авторы |
|---|---|
| вид учебной деятельности | Б.П. Есипов, А.Г. Молибог, В.И. Звягинский, В.М. Рогозинский, Л.Г. Вяткин, Е.Я. Голант, И.А. Зимняя, А.Ю. Коджаспиров, Г.М. Коджаспирова, М.И. Махмутов, Л.С. Клентак |
| самостоятельная познавательная деятельность | П.И. Пидкасистый, М.И. Махмутов, М.В. Самардак, Е.Н. Трущенко, А.А. Дробышевский |
| средство формирования творческой личности | Л.С. Клентак, Р.Б. Срода, М.И. Махмутов, Е.Я. Голант, М.Г. Гарунов |
| форма обучения | М.И. Моро, И.Э. Унт, В.И. Андереев, И.И. Ильясов, М.Г. Гарунов, А.С. Лында, Р.А. Низамов |
| средство обучения | Б.П. Есипов, П.И. Пидкасистый |
| метод обучения | Ю.К. Бабанский, А.В. Усова, И.В. Кузьмина, Л.В. Жарова |
| поиск информации | С.И. Архангельский, В.И. Андреев, А.В. Казаков, Л.А. Тамбиева, Л.Л. Сорокина |

Определение структуры и сущности понятия самостоятельной работы требует теоретико-методологического анализа педагогических исследований в историческом аспекте. О развитии самостоятельности, способностей к самопознанию и методах организации самостоятельной работы учащихся говорится еще в трудах Аристотеля, Платона и Сократа. В эпоху Средневековья Ф. Рабле и М. Монтень высказываются о необходимости формирования самостоятельности ребенка с целью познания и развития умственных способностей. В дидактике основоположником понятий самостоятельности учебной деятельности считают Я.А. Коменского. Он говорит о стремлении человека к познанию мира и самостоятельном достижении «разнообразного познания» [1].

Анализ исследований [1–10] показывает, что сформировалось два основных подхода к определению понятия самостоятельной работы. С одной стороны, она рассматривалась как вид деятельности обучаемого, с другой точки зрения она выступала формой организации обучения.

Так, например, Б.П. Есипов понимает под самостоятельной работой такой вид деятельности, который «выполняется без непосредственного участия педагога, но по его заданию и в специально представленное для этого время; при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной цели, проявляя

свои усилия и выражая в той или иной форме результаты своих умственных и физических действий» [5].

А.Г. Молибог рассматривает самостоятельную работу как деятельность, складывающуюся из таких элементов, как творческое восприятие и осмысление учебного материла в ходе лекции, подготовки к занятиям, экзаменам, зачетам, выполнения курсовых и дипломных работ [3].

В.И. Звягинский разделяет эту позицию и определяют самостоятельную работу как планируемую деятельность по усвоению знаний и умений, которая организована без прямой помощи преподавателя, но методически направляема им с целью достижения конкретного результата [1].

Отличительной чертой в определении сущности понятия самостоятельной работы в трудах учёных [3–9] является отсутствие прямого руководства педагога в деятельности учащихся, а также целенаправленный характер этой деятельности.

Мы согласны с И.А. Зимней, которая говорит о самостоятельной работе как о высшей форме учебой деятельности, отмечая внутреннюю мотивацию учащихся как необходимую составляющую в структуре самостоятельной деятельности. Процесс самостоятельной работы требует высокого уровня личной ответственности, самосознания и рефлексии. Также акцент делается на целенаправленном характере самосовершенствования, результативности самостоятельной деятельности и удовлетворенности ей [2].

Так, А.А. Дробышевский отмечает, что самостоятельная работа – это «целенаправленная и структурированная познавательная деятельность в высокотехнологичной дидактической среде, осуществляемая на основе опосредованного, целенаправленного, постоянного управления со стороны преподавателя» [7].

Мы поддерживаем точку зрения Л.С. Клентак, которая в основе понятия самостоятельной деятельности выделяет интеграцию учебно-творческих достижений посредством технологии портфолио и педагогической поддержки индивидуальных образовательных маршрутов [8].

Вместе со Н.Б. Стрекаловой мы отмечаем высокую значимость самостоятельной работы для формирования навыков исследовательской деятельности и активизации творческого подхода к решению проблем учебного и профессионального уровней. Особое внимание уделяется информационно-образовательной среде, в условиях которой осуществляется самостоятельная деятельность современных студентов. Результат такой работы будет зависеть от цифровой грамотности как студентов, так и преподавателя. При этом самостоятельная работа носит индивидуализированный характер [10].

Необходимость модернизации структуры образовательного процесса, в том числе и самостоятельной работы студентов, обусловлена требованиями цифровой экономики и современного информационного общества, в котором процесс цифровизации образования занимает одну из главенствующих ролей. Внедрение цифровых инструментов, переход к цифровой образовательной среде, разработка и применение цифровых образовательных ресурсов, развитие онлайн-образования – все это неотъемлемые составляющие современной образовательной системы.

Процессы цифровой трансформации образования затрагивают все стороны организации учебного процесса. Вместе с этим трансформируется понятие самостоятельной работы. Во-первых, смещается акцент в сторону увеличения доли самостоятельной работы и ее персонализации. Во-вторых, существенно изменяется инструментарий ее организации. Цифровая образовательная среда становится основой для ее организации, цифровые образовательные ресурсы выступают незаменимым средством обучения, осуществление обратной связи и контроля за ходом и результатом самостоятельной работы студентов также происходит посредством цифровых технологий. Таким образом, цифровая трансформация образования привела нас к изменению роли и сущности понятия самостоятельной работы, которая признается наиболее эффективным средством формирования способностей к самообразованию и самореализации в условиях современного информационного общества, преобладающим видом деятельности в цифровой образовательной среде.

Вместе со Стрекаловой Н.Б. отметим в структуре самостоятельной работы в условиях цифровой трансформации образования необходимость информационно-технологического компонента, отражающего обязательность применения в самостоятельной работе современных инструментов обработки информации и сетевого сотрудничества в цифровой образовательной среде.

В контексте нашего исследования в структуре самостоятельной работы мы выделили такие компоненты, как мотивационный, рефлексивный и информационно-технологический.

*Мотивационный компонент* предполагает усиление мотивации самостоятельной работы обучающихся, познавательный и профессиональный интерес к изучению определенных дисциплин, которые пополняют умения и навыки, а также умения мотивировать свою деятельность. Внутренние мотивы дают возможность обучающимся осуществлять сбор, анализ, обработку и хранение информации с использованием цифровых технологий, что актуализирует их профессиональную деятельность. К будущей профессиональной деятельности побуждает потребность к саморазвитию, стремление к изучению новых современных технологий и систем, а также возможность использовать программные продукты и цифровые технологии при разработке проектов.

*Рефлексивный компонент*. В результате учебной деятельности происходит процесс научения личности, ее развития. Обучающийся может самостоятельно решать задачи, которые перед ним поставлены, для него не существует непреодолимого препятствия и его деятельность является потенциально осуществимой.

*Информационно-технологический компонент* предполагает самостоятельный выбор используемых для самостоятельной работы цифровых технологий, готовность работать с различными цифровыми инструментами, использовать возможности цифровой образовательной среды. Информационно-технологический компонент можно соотнести с понятием цифровой грамотности относительно организации самостоятельной работы, включая технологическую составляющую (знания технических особенностей цифровых устройств, умения работы с ними, настройки конфигурации устройств), практическое применение прикладного и специализированного программного обеспечения для решения задач самостоятельной работы, осуществление коммуникации в цифровой среде. Самостоятельный выбор учебной траектории и работа с неограниченным объемом изучаемых материалов также характеризуют данный компонент.

На наш взгляд, самостоятельная работа обучающихся в контексте цифровой трансформации образования определяется возможностями использования цифровых технологий, где выделены сетевые технологии и сервисы, цифровые образовательные ресурсы, мобильные приложения и открытые онлайн-курсы, а также основными направлениями самостоятельной работы: самостоятельная работа в рамках учебных дисциплин, научно-исследовательская работа и проектная деятельность.

Таким образом, можно сделать вывод, что, учитывая многокомпонентную структуру самостоятельной работы и изменение ее сущности в условиях цифровой трансформации образования, самостоятельную работу можно рассматривать как целенаправленную самоорганизуемую информационно-исследовательскую деятельность обучающихся, выполняемую с помощью цифровых технологий под воздействием педагогического управления и самоуправления как механизмов обеспечения ее качества.

Библиографический список


1. Звягинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука. *Инновационные процессы в образовании*. Тюмень, 1990.
2. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект). *Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт*. 2006; № 8: 20 – 26.
3. Молибог А.Г. *Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе*. Минск, 1975.
4. Скаткин М.Н. *Методология и методика педагогических исследований.* Москва, 1986.
5. Есипов Б.П. *Самостоятельная работа учащихся на уроке*. Москва, 1961.
6. Жуйкова О.В. *Организация самостоятельной работы студентов – будущих инженеров при изучении графических дисциплин в техническом вузе*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Казань, 2014.
7. Дробышевский А.А. *Организация самостоятельно работы студентов с применением компьютерных технологий обучения.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Саратов, 2013.
8. Клентак Л.С. *Формирование способности к самоорганизации самостоятельной работы студентов технического вуза*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Самара, 2017.
9. Вяткин Л.Г. *Самостоятельная работа учащихся на уроке*. Саратов, 1978.
10. Стрекалова Н.Б. *Управление качеством самостоятельной работы студентов в открытой информационно-образовательной среде*. Диссертация … доктора педагогических наук. Самара, 2017.


References


1. Zvyaginskij V.I. Innovacionnye processy v obrazovanii i pedagogicheskaya nauka. *Innovacionnye processy v obrazovanii*. Tyumen', 1990.
2. Zimnyaya I.A. Kompetentnostnyj podhod. Kakovo ego mesto v sisteme sovremennyh podhodov k problemam obrazovaniya? (teoretiko-metodologicheskij aspekt). *Vysshee obrazovanie segodnya: reformy, novovvedeniya, opyt*. 2006; № 8: 20 – 26.
3. Molibog A.G. *Voprosy nauchnoj organizacii pedagogicheskogo truda v vysshej shkole*. Minsk, 1975.
4. Skatkin M.N. *Metodologiya i metodika pedagogicheskih issledovanij.* Moskva, 1986.
5. Esipov B.P. *Samostoyatel'naya rabota uchaschihsya na uroke*. Moskva, 1961.

6. Zhujkova O.V. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov – buduschih inzhenerov pri izuchenii graficheskih disciplin v tehnicheskom vuze*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2014.
7. Drobyshevskij A.A. *Organizaciya samostoyatel'no raboty studentov s primeneniem komp'yuternyh tehnologij obucheniya.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Saratov, 2013.
8. Klentak L.S. *Formirovanie sposobnosti k samoorganizacii samostoyatel'noj raboty studentov tehnicheskogo vuza*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Samara, 2017.
9. Vyatkin L.G. *Samostoyatel'naya rabota uchaschihsya na uroke*. Saratov, 1978.
10. Strekalova N.B. *Upravlenie kachestvom samostoyatel'noj raboty studentov v otkrytoj informacionno-obrazovatel'noj srede*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Samara, 2017.

*Статья поступила в редакцию 01.12.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-283-284

***Gumashvili I.R.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Chemistry and MPH, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: inga-ramazovna@mail.ru*
***Bulueva Sh.I.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sovdat@list.ru*

**CONDITIONS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF 1ST-YEAR STUDENTS.** The article considers psychological and pedagogical conditions of socio-psychological adaptation of 1st-year university students. The authors of the article emphasize that the process of adaptation of first-year students has many factors in its nature. These factors manifest themselves in different ways at different stages of study, some factors, for example, can be psychologically rebuilt. In the paper, the authors noted contribution of both foreign and Russian scientists to the study of this problem. The article reveals organizational, activity, professional, socio-psychological and household adaptations. Full-fledged psychological adaptation includes three important stages: the first stage – acquaintance with the place of study, the rights and obligations of the student and the beginning of study; the second stage – mastering the rules and norms of the university and immersion in the learning process; the third stage – conscious and creative improvement of studies. The adaptation process is considered comprehensively in the interrelation of its levels: at the level of interpersonal relationships, behavior of a single student, at the level of psychophysiological activity of the organism. the author gives practical recommendations to facilitate the process of adaptation of first-year students.

*Key words:* **conditions, socio-psychological adaptation, student, university.**

***И.Р. Гумашвили,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: inga-ramazovna@mail.ru*
***Ш.И. Булуева,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru*

# УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА

В статье рассмотрены психолого-педагогические условия социально-психологической адаптации студентов 1 курса вуза. Автор статьи подчеркивает, что процесс адаптации студентов первого курса имеет в своей природе множество факторов. Эти факторы на разных этапах учёбы проявляют себя по-разному, некоторые факторы, например, психологические, могут перестраиваться. В работе автор отметил вклад в изучение данной проблемы как зарубежных, так и отечественных ученых. В статье раскрыты организационная, деятельностная, профессиональная, социально-психологическая и бытовая адаптации. Процесс адаптации рассмотрен комплексно во взаимосвязи его уровней: на уровне межличностных отношений, поведения отдельно взятого студента, на уровне психофизиологической деятельности организма. Автором даны практические рекомендации для облегчения процесса адаптации студентов первого курса.

*Ключевые слова:* **условия, социально-психологическая адаптация, студент, вуз.**

Актуальность данной проблематики заключается в том, что процесс адаптации студентов первого курса имеет в своей природе множество факторов. Эти факторы на разных этапах учёбы проявляют себя по-разному, некоторые факторы, например, психологические, могут перестраиваться. Все преподаватели высших учебных заведений прекрасно понимают, что при работе со студентами первокурсниками необходимо учитывать ряд особенностей, свойственных данному возрасту. Эти особенности вызваны как возрастными, так и социальными причинами [1–5].

Цель данной статьи – выявление условий социально-психологической адаптации студентов 1 курса.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть понятие «адаптация», ее функции; изучить роль аутогенной тренировки как эффективного способа, повышающего адаптивность организма.

**Методы исследования**: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение.

Понятие адаптации трактуется как возможность организма приспосабливаться к изменяющимся условиям внешней среды и считается одним из важных и основных понятий, которые исследует наука. Благодаря адаптации достигается оптимальное функционирование всех систем организма.

Исследователи выделяют три основные группы факторов, которые оказывают значительное воздействие на процесс адаптации первокурсников к учёбе в высшем учебном заведении: социологические, психологические, педагогические факторы.

Кратко опишем каждый из факторов. Психологические факторы включают такие индивидуально-психологические и социально-психологические особенности, как направленность личности, потенциал адаптации, интеллектуальные качества личности.

Стоит подчеркнуть, что процесс адаптации представляет собой в первую очередь понимание ситуации в целом и умение из нее делать выводы, что конечном итоге позволяет изменить свое отношении к ней, что непосредственно влияет на психологическую оценку у человека. Напротив, бывают ситуации, когда человек в силу обстоятельств, связанных с его психологическим здоровьем, не может удовлетворить свои актуальные потребности, тогда чаще всего возникает чувство тревоги, страх, беспокойство, выступающие как защитный механизм. Возникновение тревоги, в свою очередь, усиливает поведенческую активность и видоизменяет формы поведения.

Педагогические факторы связаны с коллективом вуза и организацией процесса обучения в нём. Сюда относится мастерство преподавателя, процесс организации образовательной среды и материально-техническая база высшего учебного заведения.

Социологические факторы охватывают социальный статус студента, имеет значение возраст (не все студенты поступают в высшее учебное заведение в возрасте 18–19 лет, хотя таких большинство), социальное происхождение и то образовательные учреждения, которое до этого закончил студент.

Обучение в учебном заведении, а особенно в высшем учебном заведении, является достаточно трудоемким процессом, в основе трудностей лежат различного рода факторы: организационные, методические, психологические. Также следует подчеркнуть, что существуют как трудности, которые присущи и актуальны для всех студентов, так и специализированные, специфические трудности, которые возникают исключительно у студентов первых курсов. Особенно это касается стрессовых состояний, которые обоснованы процессом ухода из школы и освоением новой учебной деятельности в вузе. Когда юноши и девушки заканчивают выпускной класс школы, они практически сразу погружаются в новую студенческую жизни, и, чтобы быть достаточно продуктивными, им необходимо успешно адаптироваться в новых условиях. Для того, чтобы можно было контролировать процесс адаптации и управлять им, педагогам и руководству вуза необходимо знать и понимать наиболее типичные проблемы, с которыми сталкиваются студенты первых курсов высшего учебного заведения.

Остановимся кратко на каждый из них. Организационная адаптация подразумевает то, что студент постепенно осваивается в новом учебном заведении,

изучает процесс организации работы и учёбы в нём, постепенно принимает требования и нормы, устанавливаемые педагогами, учится организовывать свое поведение в вузе.

Деятельностная адаптация подразумевает определение студентами-первокурсниками своей ответственности, прав и действий в новой социальной роли, также студенты определяют, какие обязанности должны выполнять, и понимают и осмысляют требования, предъявляемые педагогами к качеству выполняемых заданий.

Профессиональная адаптация основана на том, что студенты первого курса начинают более глубоко понимать и осознавать специфику изучаемой профессии, осознают место специальности в общей системе профессий. К этому же виду адаптации относится возникновение и развитие мотивации освоить новую область знаний, стремление овладеть профессий на должном уровне.

Под социально-психологической разновидностью адаптации понимается процесс адаптации студентов-первокурсников друг к другу, студентам других курсов и специальностей, а также налаживания профессиональных и дружеских отношений с ними. Сюда же относится процесс социальной самореализации в новом коллективе. Особое внимание следует уделить налаживанию деловых взаимоотношений с педагогами, методистами и администрацией высшего учебного заведения.

И последняя разновидность адаптации – бытовая. Бытовая адаптация подразумевает процесс привыкания студентов первого курса к новому режиму учёбы. Для учёбы в высшем учебном заведении, особенно на первом курсе, характерна усиленная психологическая и интеллектуальная нагрузка. Также студентам-первокурсникам необходимо решить вопросы питания и свободного времяпрепровождения. Для некоторых студентов актуальным остается вопрос проживания, если они приехали из другого места поселения.

Обращая внимание на психологическую адаптацию, необходимо особенно подчеркнуть, что она включает в себя три важных этапа: первый этап – знакомство с местом учебы, правами и обязанностями студента и начало учебы; второй этап – освоение правил и норм вуза и погружение в процесс учебы; третий этап – осознанное и творческое усовершенствование учебы.

Длительность каждого из этапов различна: первый этап обычно длится одну-две недели, второй этап – от полугода до года, третий этап обычно начинается к второму-третьему курсу обучения в вузе. Следует отметить, что выделенные сроки весьма условны и индивидуальны: они могут сокращаться и увеличиваться, сдвигаться, второй этап может так и остаться незавершенным, следовательно, третий этап не начнется [4, с. 8].

Для любого высшего учебного заведения приоритетной задачей является комфортное и гармоничное вхождение студентов первого курса в процесс обучения. Задача администрации и преподавателей вуза – помочь юношам и девушкам как можно быстрее и гармоничнее привыкнуть к новым условиям обучения, наладить дружеские отношения с другими студентами и успешно погрузиться в процесс учебы [5, с. 84].

Процесс адаптации необходимо рассматривать комплексно, во взаимосвязи его уровней: на уровне межличностных отношений, поведения отдельно взятого студента, на уровне психофизиологической деятельности организма.

Успешность всего процесса адаптации во многом зависит от особенностей протекания психической адаптации студента-первокурсника. Психическая адаптация оказывает значительное воздействие на все уровни адаптации [3, с. 40].

Для того, чтобы процесс адаптации происходил наиболее гармонично и успешно, необходим индивидуальный подход к каждому студенту-первокурснику. Индивидуальный подход должен стать основным принципом работы со студентами первого курса высшего учебного заведения.

Для организации эффективного процесса адаптации администрации высшего учебного заведения рекомендуется проводить различные мероприятия, на которых студенты в ходе несложных игр знакомятся друг с другом, узнают друг о друге что-то новое, учатся общаться друг с другом и находить точки соприкосновения. Также важно, чтобы студенты одного курса имели возможность общаться со студентами старших курсов. Полезной является практика составления специального паспорта адаптации студентов первого курса высшего учебного заведения. Рекомендуется регулярно проводить мероприятия, на которых студенты будут иметь возможность совместно решать актуальные для них вопросы, поскольку многочисленными исследованиями доказана эффективность совместной работы для налаживания межличностных отношений.

Специалисты в области психологии адаптации утверждают, что эффективным способом, повышающим адаптивность организма, выступает аутогенная тренировка. Аутогенная тренировка способствует снятию психического напряжения, создает условия для развития ответственности личности и инициативности, является признанным методом психической саморегуляции, благотворно сказывается на уровне адаптивности студентов первого курса [1, с. 52].

Для облегчения этого процесса нами предложен ряд практических рекомендаций.

1. Для студентов-первокурсников в цикл лекций «Введение в профессию» включить практические занятия по психологии, на которых будет происходить обучение студентов основным приемам психической саморегуляции, например, техникам аутогенной тренировки.
2. Осуществить психологическую диагностику студентов-первокурсников для обнаружения группы риска: то есть выявить студентов, у которых адаптация происходит в тяжелой форме либо существуют предпосылки для возникновения дезадаптации. Для студентов группы риска обеспечить возможность получить квалифицированную психологическую помощь.
3. Создать условия для внедрения в образовательный процесс методов активного обучения, таких как деловые игры, тренинговые занятия, решение кейсов.
4. Уделить время для того, чтобы удовлетворить потребность студентов первого курса в освоении техники психической саморегуляции.

Часть проблем адаптации студентов к учебному заведению и новой учебной деятельности помогает решить вопрос применения компьютерных технологий. Использование электронных учебников, электронных пособий, возможность выхода в Интернет способствует тому, что активность учебной деятельности студентов повышается. Благодаря работе с электронными ресурсами студенты имеют возможность проявить свою самостоятельность в поиске и подборе информации, работа с электронными источниками помогает развивать и совершенствовать умения обращаться с большими объемами информации. Работа с информационными технологиями способствует тому, что студенты проявляют активность в учебной деятельности, уровень их социальной самостоятельности повышается, таким образом, улучшается их социальная адаптация в целом [2, с. 327].

Тем не менее, стоит помнить о том, что важнейшим аспектом в процессе адаптации являются особенности личности студента, его индивидуально-личностные черты, способности, умение и желание адаптироваться к новым социальным условиям, поэтому необходима самостоятельная и творческая работа самого студента.

Среди задач высшего учебного заведения значатся не только задачи дать студенту профессиональные знания, сформировать умение, но и создать условия для того, чтобы студент полюбил выбранную профессию, смог найти себя в ней. Поэтому помощь в адаптации студентов должна проходить на всех уровнях: учебном, научном, общественном.

Таким образом, проведенный анализ научной литературы позволил нам заключить, что благодаря своевременному определению сферы трудностей студентов первого курса и определению способов для их решения удается значительно повысить академическую активность юношей и девушек, возрастает качество знаний, повышается успеваемость студентов. Когда существует возможность для реализации личностного адаптационного потенциала, достигается определенное состояние личности – адаптированность, которая является результатом процесса адаптации.

Научная новизна статьи определяется выявлением условий социально-психологической адаптации студентов 1 курса.

Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о видах адаптации студентов в вузе.

Практическая значимость заключается в том, что для облегчения процесса адаптации студентов первого курса предложен ряд практических рекомендаций.

Библиографический список


1. Антипова Л.А. Педагогические технологии успешной адаптации личности студента в процессе обучения в вузе. *Казанский педагогический журнал.* 2008; № 2: 52 – 56.
2. Извольская А.А. Возрастные особенности развития личности студента как фактор адаптации к процессу обучения в вузе. *Молодой ученый.* 2010; № 6: 327 – 329.
3. Осадчая Е.А., Петрова Р.Ф. Учебный стресс как показатель степени эмоционального напряжения организма студентов в процессе адаптации к вузу. *Ученые записки Орловского государственного университета.* Серия: Естественные, технические и медицинские науки. 2009; № 4: 40 – 49.
4. Трофимова Н.С. *Адаптация студентов к условиям обучения*: методическое пособие для педагогов-психологов. Москва: Маршрут, 2005.
5. Федотова Л.А. О взаимосвязи системы контроля в довузовской подготовке и адаптации студента в вузе. *Известия Волгоградского государственного технического университета.* 2008; № 5: 84 – 86.


References


1. Antipova L.A. Pedagogicheskie tehnologii uspeshnoj adaptacii lichnosti studenta v processe obucheniya v vuze. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2008; № 2: 52 – 56.
2. Izvol'skaya A.A. Vozrastnye osobennosti razvitiya lichnosti studenta kak faktor adaptacii k processu obucheniya v vuze. *Molodoj uchenyj*. 2010; № 6: 327 – 329.
3. Osadchaya E.A., Petrova R.F. Uchebnyj stress kak pokazatel' stepeni `emocional'nogo napryazheniya organizma studentov v processe adaptacii k vuzu. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Estestvennye, tehnicheskie i medicinskie nauki. 2009; № 4: 40 – 49.
4. Trofimova N.S. *Adaptaciya studentov k usloviyam obucheniya*: metodicheskoe posobie dlya pedagogov-psihologov. Moskva: Marshrut, 2005.
5. Fedotova L.A. O vzaimosvyazi sistemy kontrolya v dovuzovskoj podgotovke i adaptacii studenta v vuze. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2008; № 5: 84 – 86.


*Статья поступила в редакцию 01.12.21*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-285-287

***Gajiyeva P.D.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*
***Radjabova R.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*
***Ibragimov M.A.,*** *Cand. of Sciences (Law), Dean of Faculty of Management and Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

**ON THE ISSUES OF PREPARING FUTURE TEACHERS FOR THE FORMATION OF LEGAL CULTURE AMONG THE YOUNGER GENERATION.** In this article, a meaningful characteristic of the legal culture of the individual is given, the problem of training future teachers to form lawful behavior in the younger generation is actualized. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature and generalization of pedagogical experience, methodological recommendations for planning and conducting legal work with students are proposed. The authors of the article state that in the field of legal education, a system of methods has been developed that allows solving the main tasks of legal education and upbringing of citizens of the country. In this regard, methods of teaching law are considered as ways of interrelated activities of teachers and students aimed at achieving the goals of legal education, upbringing and development of schoolchildren. The researchers conclude that future teachers receive appropriate training to work on the development of legal culture of children, educating schoolchildren as principled, independent people with a broad outlook and the ability to analytical thinking, adherents of democratic ideas.

*Key words:* **legal culture, professional activity, formation of readiness of future teacher.**

***П.Д. Гаджиева,*** *канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru*
***Р.В. Раджабова,*** *канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru*
***М.А. Ибрагимов,*** *канд. юрид. наук, декан факультета управления и права Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

# О ВОПРОСАХ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В данной статье дана содержательная характеристика правовой культуры личности, актуализирована проблема подготовки будущего педагога к формированию правомерного поведения у подрастающего поколения. В работе на основе анализа психолого-педагогической литературы обобщения педагогического опыта предложены методические рекомендации по планированию и проведению правовоспитательной работы с учащейся молодежью. Авторы статьи констатируют, что в области правового обучения выработалась своя система методов, позволяющая решать основные задачи правового образования и воспитания граждан страны. В этой связи методы обучения праву рассматриваются как способы взаимосвязанной деятельности учителя и учеников, направленные на достижение целей правового образования, воспитания и развития школьников. В статье делается вывод о том, что будущие учителя получают соответствующую подготовку к работе по формированию правовой культуры детей, воспитанию школьников принципиальными, независимыми людьми с широким кругозором и способностью к аналитическому мышлению, приверженцами демократических идей.

*Ключевые слова:* **правовая культура, профессиональная деятельность, формирование готовности у будущего педагога.**

Актуальность избранной проблематики заключается в том, что формирование профессиональных и личностных качеств будущих педагогов в системе высшего образования опосредуется всей складывающейся и динамично развивающейся социокультурной ситуацией в обществе. Следовательно, на протяжении трёх последних десятилетий, когда социальная, значит, и культурная среда отличаются особенной динамичностью, вопросы, связанные со складыванием соответствующих компетенций будущих педагогов, в частности с их подготовкой к формированию правовой культуры у подрастающего поколения, приобретают особую важность [1–8].

Цель данной статьи – рассмотрение основных вопросов подготовки будущих учителей к формированию правовой культуры у представителей подрастающего поколения.

С целью связаны следующие задачи:

– определить специфические черты системы профессиональной подготовки, характерные для современных педагогических вузов;

– рассмотреть наиболее характерные особенности современных дидактических концепций правового образования школьников;

– изучить основные проблемы, с которыми сталкивается современный учитель в ходе воспитания правовой культуры у учащихся;

– рассмотреть основные возможности, существующие для решения такого рода проблем, могущие быть реализованными на этапе профессиональной подготовки учителей.

Методы исследования: анализ специальной литературы, наблюдение, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы авторов на факультете управления и права Дагестанского государственного педагогического университета.

Изучение нравственных аспектов и проблем профессии необходимо каждому выпускнику вуза, особенно в современных условиях, когда ставится задача гуманизации общественной и государственной жизни, когда человек провозглашен Конституцией высшей ценностью, и на первый план выдвигаются гарантии его прав и свобод. А педагогическая профессия правоведа имеет своим «объектом» именно человека. Культура общения и профессиональная деятельность – это кодекс высокоморальных отношений в сфере «человек – человек» [1; 3].

Специфика обучения и подготовки студента-правоведа выдвигает на первый план проблемы профилактики безнадзорности, предупреждения и борьбы с преступностью среди несовершеннолетних, защиты прав ребенка, проблемы совершенствования юридической, правовой, психолого-педагогической подготовки специалистов на факультете права. При соблюдении указанных педагогических условий выпускники факультета права, осуществляя профессиональную деятельность в системе правоохранительных органов или образовательной сфере, получат реальные возможности для эффективного применения знаний, умений и навыков, полученных в ходе обучения [6–7].

При этом одним из наиболее значимых факторов, влияющих на формирование указанных составляющих профессиональной компетенции преподавателя права, осуществляющего профессиональную деятельность в образовательном пространстве организаций основного общего и среднего (полного) общего образования, являются учебные дисциплины, ориентированные на развитие коммуникативного аспекта их будущей профессиональной деятельности [1–3].

Развитие у студентов факультета управления и права Дагестанского государственного педагогического университета готовности к формированию правовой культуры школьников в процессе учебной деятельности, прежде всего, строится на базе психолого-педагогических дисциплин. В ходе данного процесса решаются следующие задачи:

– получение студентами необходимых сведений, касающихся ключевых психологических закономерностей процесса общения;

– развитие у них понимания взаимосвязи, существующей между темпераментом, степенью интро- или экстравертированности участников общения, с одной стороны, и результатами профессиональной коммуникации, с другой;

– формирование у будущих учителей права знаний о возможных причинах неудач профессиональной коммуникации и навыков их предотвращения.

Достижению вышеперечисленных результатов способствует изучение студентами курсов общей и возрастной психологии. Кроме того, в учебный план факультета был включен ряд курсов, ориентированных на непосредственное развитие ряда составляющих эффективной профессиональной коммуникации (табл. 1).

Дальнейшее рассмотрение наиболее значимых проблем подготовки будущего учителя к формированию правовой культуры у представителей подрастающего поколения будет неполным, если мы не учтём основные особенности современных дидактических концепций правового образования школьников. К таковым относятся:

– учёт психологии и интересов учащихся;

– практическая направленность;

Таблица 1

Курсы, способствующие развитию отдельных элементов профессиональной коммуникации у студентов факультета управления и права Дагестанского государственного педагогического университета

| Курсы | Элементы эффективной профессиональной коммуникации |
|---|---|
| «Интерактивные формы обучения» | Культура диалога; профессиональная риторика |
| «Технология организации умственного труда студентов» | Культура диалога; профессиональная риторика; техника речи |
| «Культура общения и профессиональная этика учителя права» | Культура диалога; техника речи |

– целостный подход, при котором право рассматривается в качестве системы, познаваемой в соответствии с её внутренней логикой;

– учёт современных тенденций в правопонимании и практике применения права [8, с. 200].

Таким образом, необходимо обучать будущих преподавателей права современным методам преподавания.

Здесь будет нелишним отметить, что правовому обучению присуща специфическая система методов. Последняя позволяет решать основные задачи правового воспитания и образования. Основная особенность данной системы состоит в том, что процесс преподавания права в школе понимается как взаимосвязанная деятельность, участниками которой выступают, с одной стороны, ученики, а с другой – учитель [5, с. 46].

Таким образом, в соответствии с требованиями концепции школьного правового образования будущим педагогам – выпускникам факультета управления и права в процессе профессиональной подготовки необходимо:

– освоить новые подходы к преподаванию права;

– овладеть основными методиками активизации познавательной деятельности учащихся в процессе изучения правовых курсов;

– овладеть современной методикой преподавания правовых дисциплин;

– ознакомиться с содержанием федеральных государственных образовательных стандартов;

– научиться устанавливать межпредметные и внутрикурсовые связи.

Теоретические знания будущих учителей актуализируются во время педагогической практики, которая является важным компонентом в подготовке к будущей профессиональной деятельности. Во время педагогической практики студенты имеют возможность апробировать методы и приемы работы с детьми. Их деятельность должна отвечать всем требованиям, предъявляемым к учителям [3, с. 32].

Педагогическая практика представляет собой одно из ключевых педагогических условий развития у будущих учителей правоведения следующих компетенций:

– творческое отношение к профессиональной деятельности;

– готовность к динамично меняющимся условиям осуществления профессиональной деятельности;

– готовность реализовывать приобретённые в ходе профессиональной подготовки знания, умения и навыки в образовательном пространстве современной школы [4, с. 145].

При изучении основных возможностей, предоставляемых педагогической практикой в плане развития готовности будущих педагогов к формированию правовой культуры у учащихся, следует отметить, что она является важнейшим элементом духовности. Среди проявлений правовой культуры фиксируются:

– правовая осведомлённость;

– уровень правового понимания.

Последние обеспечивают личности возможность оптимальной и свободной ориентации в социуме. Соответственно, уяснение мировоззренческих аспектов правовой культуры с большой вероятностью может поспособствовать:

– культивированию у школьников уважительного отношения к праву;

– укреплению законности и правопорядка в среде подрастающего поколения;

– пониманию созидательных возможностей правовой культуры как одного из значимых факторов саморазвития личности;

– формированию у школьников элементов научного мировоззрения [4; 5].

К реализации вышеизложенных задач правового воспитания школьников в условиях прохождения педагогической практики студенты факультета управления и права Дагестанского государственного педагогического университета готовятся на протяжении всего периода обучения. В частности, при подготовке бакалавров педагогического образования по профилям «Обществознание» и «Право» практическая работа в этом направлении ведется как в ходе образовательного процесса, так и в рамках внеучебной деятельности. На кафедре правовых дисциплин и методики преподавания для реализации вышеуказанных целей были разработаны следующие курсы:

– «Конвенция о правах ребенка»;

– «Методика преподавания прав ребенка»;

– «Методика правового воспитания школьников»;

– «Нравственно-правовая социализация личности»;

– «Развитие толерантного сознания учащейся молодежи».

Основной целью вышеперечисленных курсов является формирование готовности будущего педагога к реализации идей Конвенции ООН о правах ребенка в школе.

Учебная работа по данным дисциплинам проводится в форме лекций и тренинговых занятий. Лекционный материал включает основные вопросы курса, кроме того, в рамках теоретической части поднимаются и теоретически обосновываются актуальные проблемы изучения и реализации документов о правах человека, детально изучается структура и содержание Конвенции о правах ребенка, раскрываются основные положения Конвенции о правах ребенка, также даются указания студентам для более детального изучения курса в самостоятельной работе.

На тренинговых занятиях углубляются и детализируются вопросы, изложенные в лекциях, вырабатываются навыки по изучению и анализу литературы, проверяются знания студентов, тренируются навыки использования интерактивных методов обучения.

Самостоятельная работа студентов в рамках изучения дисциплин методического модуля направлена на изучение программного материала по учебникам, учебно-методическим пособиям, периодической литературе.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что будущие учителя получают соответствующую подготовку к работе по формированию правовой культуры детей, воспитанию школьников принципиальными, независимыми людьми с широким кругозором и способностью к аналитическому мышлению, приверженцами демократических идей.

Научная новизна статьи определяется выявлением специфики процесса подготовки будущего учителя права к формированию соответствующих аспектов культуры личности у представителей подрастающего поколения.

Теоретическая значимость статьи состоит в расширении знаний о процессе формирования у будущих учителей права системы знаний, умений и навыков, позволяющих формировать правовую культуру учащихся.

Практическая значимость заключается в том, что на основе анализа специальной литературы и опыта профессиональной деятельности авторов определены основные направления совершенствования процесса подготовки будущих педагогов к формированию у учащихся правовой культуры.

Библиографический список


1. Гаджиева П.Д., Раджабова Р.В., Хайрулаева А.З. Реализация возможностей проектной технологии в развитии универсальных компетенций у студентов. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 5 (84): 221 – 223.
2. Гаджиева П.Д., Раджабова Р.В. О вопросах развития профессиональной компетентности студентов в условиях прохождения педагогической практики. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 6 (73): 199 – 200.
3. Гаджиева П.Д., Дудаев Г.С.Х., Серкерова Н.К. О вопросах формирования готовности будущего педагога к обеспечению прав ребенка в общеобразовательной школе. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 3 (82): 301 – 302.
4. Певцова Е.А. *Теория и методика правового воспитания.* Москва: ВЛАДОС, 2005. 400.
5. Кондрат Е.Н. Профессиональное самоопределение подростков с антисоциальным поведением. *Педагогика.* 2004; № 3: 45 – 48.
6. Самохина А.К. Использование проектного метода в правовой подготовке старшеклассников. *Право в школе.* 2004; № 1: 17 – 26.
7. Саидов З.А., Ярычев Н.У., Соколова Н.И. Навыки XXI века в контексте современных образовательных реалий. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 318 – 320.
8. 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; № 3: 1193.


References


1. Gadzhieva P.D., Radzhabova R.V., Hajrulaeva A.Z. Realizaciya vozmozhnostej proektnoj tehnologii v razvitii universal'nyh kompetencij u studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 5 (84): 221 – 223.
2. Gadzhieva P.D., Radzhabova R.V. O voprosah razvitiya professional'noj kompetentnosti studentov v usloviyah prohozhdeniya pedagogicheskoj praktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 6 (73): 199 – 200.

3. Gadzhieva P.D., Dudaev G.S.H., Serkerova N.K. O voprosah formirovaniya gotovnosti buduschego pedagoga k obespecheniyu prav rebenka v obscheobrazovatel'noj shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 301 – 302.
4. Pevcova E.A. *Teoriya i metodika pravovogo vospitaniya.* Moskva: VLADOS, 2005. 400.
5. Kondrat E.N. Professional'noe samoopredelenie podrostkov s antisocial'nym povedeniem. *Pedagogika*. 2004; № 3: 45 – 48.
6. Samohina A.K. Ispol'zovanie proektnogo metoda v pravovoj podgotovke starsheklassnikov. *Pravo v shkole*. 2004; № 1: 17 – 26.
7. Saidov Z.A., Yarychev N.U., Sokolova N.I. Navyki XXI veka v kontekste sovremennyh obrazovatel'nyh realij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 318 – 320.
8. 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; № 3: 1193.

*Статья поступила в редакцию 30.11.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-287-289

***Dadaeva A.R.,*** *senior teacher, Department of Russian Language and Methods of Teaching, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: azalija7@mail.ru*

**STUDENTS' SELF-GOVERNMENT AS A POSSIBLE OPTION FOR CAREER GUIDANCE AT A UNIVERSITY.** The article considers students' self-government as one of possible options for career guidance at a university. The author of the article emphasizes the issue of conscious choice of further profession and its specialization for students. In the paper, the author notes contribution of both foreign and Russian scientists to the study of this problem. The article reveals the concept of "students' self-government", presents its functions, shows its role as a possible option for career guidance at a university. As part of career guidance work with students, specialized events are held at universities. Students' self-government has always been focused on the formation of personal and professional qualities of students, and now the qualities that ensure choice in employment, such as systematic and critical thinking, project development and implementation, teamwork and leadership, self-organization and self-development, come to the fore.

*Key words:* **students' self-government, career guidance, university, career, professional competencies.**

***А.Р. Дадаева,*** *ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: azalija7@mail.ru*

# СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК ВОЗМОЖНЫЙ ВАРИАНТ ПРОФОРИЕНТАЦИИ В УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье рассмотрено студенческое самоуправление как один из возможных вариантов профориентации в университете. Автор статьи подчеркивает вопрос сознательного выбора дальнейшей профессии и её специализации для студентов. В работе автор отметил вклад в изучение данной проблемы как зарубежных, так и отечественных ученых. В статье раскрыто понятие «студенческое самоуправление», представлены функции, показана роль студенческого самоуправления как возможного варианта профориентации в университете. В рамках профориентационной работы со студентами в университетах проводятся профильные мероприятия. Студенческое самоуправление всегда было ориентировано на формирование личных и профессиональных качеств студентов, и в настоящее время на первый план выходят качества, обеспечивающие выбор при трудоустройстве, такие как системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, самоорганизация и саморазвитие.

*Ключевые слова:* **студенческое самоуправление, профориентация, университет, карьера, профессиональные компетенции.**

Актуальность данной проблематики заключается в том, что вопрос сознательного выбора дальнейшей профессии и специализации для студентов является особенным. По мнению российских исследователей, по большей части это обосновывается ограниченными знаниями о современном положении, запросах и возможностях развития активно меняющегося рынка труда. Кроме этого, в настоящее время происходит продвижение современных профессиональных стандартов, определяющих должностные обязанности и профессиональные компетенции, требуемые руководителями для эффективной работы и повышения результативности. Заметим, что понятийный аппарат профессиональных стандартов сегодня нуждается в конкретизации с учётом запросов рынка труда и особенностей высшего образования.

На сегодняшний день не найдется российских высших учебных заведений, которых не волновала бы проблема трудоустройства собственных выпускников. Для этого некоторыми университетами проводятся профориентационные мероприятия, но отсутствие полноценной системы работы со студентами не даёт целостного представления о будущей профессии. По данным Федеральной службы государственной статистики (Росстата, 2020), около 30% выпускников университетов работают не по специальности, полученной в университете, в то время как в сфере образования этот показатель составляет 20%. 1,2 миллиона выпускников высших и средних профессиональных учебных заведений 2018–2021 гг. (каждый третий) не работают по специальности. Такое положение приводит к экономическим, нравственным, культурным потерям в общегосударственном масштабе и грозит снижением ценности высшего образования в глазах гражданского общества [1].

Цель данной статьи – выявление роли студенческого самоуправления как возможного варианта профориентации в университете.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть понятие «студенческое самоуправление», выявить его функции, определить роль студенческого самоуправления как возможного варианта профориентации в университете.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение.

Понятие профориентации впервые начинает остро обсуждаться в конце XIX – начале XX века. Ранее это направление не освещалось в педагогических и психологических науках и на тот момент являлось новшеством системы образования. Появление новых профессий, а также значительный рост мировой экономики обусловливают не только появление этого понятия, но и большой заинтересованности со стороны ученых. Система профориентации в различных государствах формировалась с учетом определения общих идей, а также условий развития экономической системы. Конечно, стоит отметить, что на современные модели огромное влияние оказывают потребности рынка труда, особенности системы образования, государственный строй и другое.

Изучением проблемы профориентации занимались как зарубежные, так и отечественные учёные. Яркими представителями, занимающими изучением данного вопроса, выступают О.А. Каткова, Е.А. Климов, Е.В. Муравьева, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова и другие. Они подчеркивали особую важность профориентационных мероприятий при формировании полноценной личности.

Говоря про отечественную литературу, хотелось бы выделить несколько авторов, которые дают наиболее актуальные определения профориентации. Так, Е.В. Муравьёва отмечает, что профориентация – это «ориентирование» обучающегося. Другими словами, это искусственный внешний аналог внутриличностного механизма самоопределения [2, с. 115–123.].

Е.Ю. Пряжникова рассматривает профессиональную ориентацию с позиции трудовых отношений и раскрывает его как «экономический процесс, который выражает одну из сторон общественных отношений по поводу воспроизводства рабочей силы в интересах отдельной личности и удовлетворения общественных потребностей» [3, с. 206–215].

Стоит отметить, что одной из главных задач профориентации выступает профессиональная подготовка путём самообразования и обучения в образовательных учреждениях профессионального образования. Успешность образования определяется рядом факторов. Одним из них выделяют готовность, как эмоциональную, так и мотивационную, к приобретению профессии. В зарубежных университетах в основном вместо понятия «профориентация» используют сочетание «карьерное развитие». Например, в Канадских университетах существуют карьерные центры. Студенты могут посещать воркшопы от работодателей, презентации и индивидуальные консультации с карьерными советниками. Помимо этого, доступно наставничество по прохождению собеседований, где с обучающимися прорабатывают вопросы и ход процедуры.

Опираясь на предыдущие пункты, можно отметить, что профориентация описывается как процесс самоопределения будущей профессии, но это и выбор набора компетенций, которые пригодятся современному специалисту, а также подбор курсов повышения квалификации.

Рассмотрим специфику профориентационной работы со студентами. По мнению учёных, данный вид деятельности включает в себя несколько направлений: профессиональная диагностика; профессиональная информация; профессиональная консультация.

Под профессиональной диагностикой понимается определение особенностей и способностей личности, склонность студента к определенной профессиональной деятельности. Профессиональную информацию определяют как знакомство студентов с профессиональными организациями, рынком труда, возможностями будущей профессии, направлениями профессиональной деятельности, знакомство с работодателями и обязанностями. Одной из отличительных особенностей профориентации выступает профессиональная консультация. Под этим понятием подразумевают консультирование студентов по вопросам выбора направления будущей профессии с учётом индивидуальных особенностей и предпочтений.

В рамках профориентационной работы со студентами в университетах проводятся профильные мероприятия, такие как:

– производственная практика, где студентам предлагают попробовать себя в профессии;

– дни открытых дверей в магистратуре, где есть возможность определить вектор будущего развития;

– деловые игры, на которых студенты могут попробовать себя в разных ролях: от начинающих специалистов до руководителей;

– встречи с работодателями, которые рассказывают о возможностях профессии, профессиональном росте и т.д.;

– работа в органах студенческого самоуправления, где студенты могут попробовать новые профессии, отличные от их профессионального обучения;

– участие студентов в семинарах, мероприятиях различного уровня, конкурсах. Например, на таких конкурсах, как «WorldSkills» и «Я – профессионал» студенты в полной мере могут прочувствовать все особенности профессии, попробовать оценить свои знания и умения по разным, но смежным отраслям.

Ряд исследований наравне с профессиональной ориентацией говорят о таком понятии, как «профориентационная компетентность», которую определяют как «способность к объективной оценке социально-экономической ситуации, планированию перспектив профессионального роста, социальной адаптации и мобильности» [3]. Поскольку компетенции – это комплекс проблем, вокруг которых человек обладает широкими познаниями и большим опытом решения, которые в последствии влияют на компетентность личности, то можно сделать вывод, что профессиональная компетенция представляет собой:

1) возможность личности испытывать потребность в профессиональной самоидентификации;

2) знакомство с возможными вариантами профильного обучения помимо получения образования в университете, конструирование версий профессионального самопродвижения;

3) умение ставить образовательные и профессиональные цели и достигать их;

4) умение выбирать варианты дальнейшего продолжения образования и профессионального становления в условиях изменяющегося рынка труда.

Например, студент получает образование по направлению Педагогическое образование, учитель начальных классов. Помимо этого, он активно занимается студенческим самоуправлением, обеспечивает медиасопровождение проектов, проходит дополнительные обучающие курсы для повышения своей компетентности в данной сфере. На момент выпуска из университета в его населенном пункте нет спроса на учителя начальных классов, не устраивают условия труда или нет возможности работать по данной специальности. Но у него есть также компетенции по организации медиасопровождения проектов различного уровня. У обучающегося появляется выбор, какая профессия будет более подходить его возможностям. Подводя итог, можно сказать, что профессиональная ориентация в университете имеет большое значение для дальнейшего становления личности студента. Качественно организованная университетом работа позволит развивать новые компетенции студентов, создаёт возможность выбора профессии, снижает риски при устройстве на работу и помогает личности стать более конкурентоспособной на рынке труда.

Студенческое самоуправление – это сформированное по инициативе обучающихся и ими же управляемое студенческое объединение, имеющее функции регулирования и управления в образовательной организации, а также способствующее развитию у обучающихся социально адаптированной личности с активной гражданской позицией, профессиональными знаниями и навыками. Члены такого объединения участвуют в принятии локальных нормативных актов университета, проводят анализ соблюдения прав студентов с целью их защиты, а также задают собственный вектор развития образовательной организации.

Ряд авторов приходят к выводу, что формирование компетенций в университете – это потребность накопления нематериального вида ресурсов студентов и стремление системы высшего образования ответить на запрос общества, работодателей. При всём вышесказанном у понятия «студенческое самоуправление» до сих пор нет законодательно утверждённого определения. Единственным упоминанием определения понятия «студенческое самоуправление» в официальном документе федеральных органов власти можно считать письмо Министерства образования Российской Федерации от 02.10.2002 г. № 15-52- 468/15-01-21.

Как замечает И.Ф. Ежухова, именно в организации университетского самоуправления студент находится в условиях, особо приближенных к действительной управленческой практике, к деятельности творческой, новаторской, структурирующей деятельность по модификации и преобразованию процесса обучения, всей социальной среды в университете. В настоящее время можно говорить о значимости развития студенческих советов, ведь именно они создают условия и ресурсы для саморазвития и самореализации обучающихся, способствуют приобретению и развитию важных навыков и умений, которые пригодятся в будущей профессиональной деятельности.

Сейчас каждый студенческий совет является коллегиальным органом и формируется по инициативе обучающихся, которые хотят активно принимать участие в жизни университета и управлять своим образованием. Деятельность органов студенческого самоуправления реализовывается на основании принятого положения, которое регламентирует работу органов студенческого самоуправления, отражает основные цели и задачи, поясняет порядок организации деятельности совета, а также опирается на Конституцию РФ [4], Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. № ФЗ-273 [6], различные другие нормативно-правовые акты и на Устав образовательной организации [6].

Анализ текущей ситуации в органах студенческого самоуправления позволяет сделать вывод об их основных функциях:

1) организация продуктивной деятельности всех сообществ и коллективов в образовательной организации при условии закрытия всех запросов и потребностей студентов;

2) получение опыта организаторской и управленческой деятельности студентами для более продуктивного управления своим вектором профессионального развития и развития собственной конкурентоспособности на рынке труда.

Органы студенческого самоуправления всё чаще смотрят на свою деятельность сквозь призму вопроса о конкурентоспособности молодого специалиста на рынке труда. Отсюда такое внимание к развитию своих надпрофессиональных навыков. В последние годы образовательные мероприятия для членов студенческого совета делают всё больший акцент на предстоящую профессиональную деятельность студента. Здесь речь идёт об обучении студента в контексте социальной деятельности, когда процесс работы в органах студенческого самоуправления даёт обучающимся навыки и умения, связанные с социально значимыми компетенциями на современном рынке труда.

Таким образом, проведенный анализ научной литературы позволил нам заключить следующее: вся история студенческого самоуправления говорит о том, что оно чаще всего решало задачи вышестоящих органов, в том числе идеологические. Однако студенческое самоуправление всегда было ориентировано на формирование личных и профессиональных качеств студентов, и в настоящее время на первый план выходят качества, обеспечивающие выбор при трудоустройстве, такие как системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, самоорганизация и саморазвитие.

Научная новизна статьи определяется выявлением роли студенческого самоуправления как возможного варианта профориентации в университете. Теоретическая значимость связана с расширением педагогического знания о формах студенческого самоуправления как способе формирования профессиональных навыков. Практическая значимость заключается в определении основных функций студенческого самоуправления, способствующего получению опыта организаторской и управленческой деятельности студентами для более продуктивного управления своим вектором профессионального развития и формирования собственной конкурентоспособности на рынке труда.

Библиографический список


1. Сладкова О.Б. Выпускники вузов на рынке труда. *Культура: теория и практика*. 2020; № 3 (36): 18.
2. Муравьева Е.В., Князькина Е.А. Организация профориентационной работы в техническом вузе на основе сетевых форм сотрудничества. *Казанский педагогический журнал*. 2016; № 1 (114): 115 – 123.
3. Пряжникова Е.Ю., Селезнева Е.Ф. Проблемные аспекты формирования профессионального самосознания специалиста на этапе вхождения в профессию. *Проблемы теории и практики управления*. 2020; № 11: 206 – 215
4. *Конституция Российской Федерации* (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 №6-ФКЗ, от 30.12.2008 №7-ФКЗ, от 05.02.2014 №2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ). 1999–2018. Available at: http://www.base.consultant.ru
5. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 24.03.2021). 2015. Available at: http://base.consultant.ru
6. *Устав ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»*. Available at: https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2019/05/Ustav_23.08.17.pdf


References


1. Sladkova O.B. Vypuskniki vuzov na rynke truda. *Kul'tura: teoriya i praktika*. 2020; № 3 (36): 18.

2. Murav'eva E.V., Knyaz'kina E.A. Organizaciya proforientacionnoj raboty v tehnicheskom vuze na osnove setevyh form sotrudnichestva. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016; № 1 (114): 115 – 123.
3. Pryazhnikova E.Yu., Selezneva E.F. Problemnye aspekty formirovaniya professional'nogo samosoznaniya specialista na `etape vhozhdeniya v professiyu. *Problemy teorii i praktiki upravleniya*. 2020; № 11: 206 – 215
4. *Konstituciya Rossijskoj Federacii* (prinyata vsenarodnym golosovaniem 12.12.1993) (s uchetom popravok, vnesennyh Zakonami RF o popravkah k Konstitucii RF ot 30.12.2008 №6-FKZ, ot 30.12.2008 №7-FKZ, ot 05.02.2014 №2-FKZ, ot 21.07.2014 № 11-FKZ). 1999-2018. Available at: http://www.base.consultant.ru
5. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 №273-FZ (red. ot 24.03.2021). 2015. Available at: http://base.consultant.ru/
6. *Ustav GAOU VO g. Moskvy «Moskovskij gorodskoj pedagogicheskij universitet»*. Available at: https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2019/05/Ustav_23.08.17.pdf

*Статья поступила в редакцию 30.11.21*

УДК 37.035 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-289-292

***Dedyukhina O.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Woodwind Instruments, Gnessin Academy of Music (Moscow, Russia), E-mail: dedyukhina@mail.ru*

**"THE SONG OF LINOS" FOR FLUTE AND PIANO BY A. JOLIVET: ON THE PROBLEM OF PERFORMING INTERPRETATION (METHODS AND TECHNIQUES OF WORKING ON A MUSICAL COMPOSITION).** The modern original concert repertoire for the flute is extremely diverse. In order to fully work with even a small part of it, a flutist in the course of his professional training needs to master a huge complex of expressive means on his instrument, to know and understand the specifics of many styles. Therefore, the methodological support of the flutist's educational process should be constantly improved. Quite often, a flutist who is just learning the art of playing an instrument does not have sufficient experience in performing interpretation of such music, cannot recognize the components of the style of the work. This makes it impossible for them to comprehend its artistic content, and, as a result, makes its performing interpretation difficult. The emergence of such difficulties among students can still be found in relation to iconic works in the modern repertoire.

*Key words:* **flute, performance interpretation, methods and techniques of working on a musical composition, Students, "The Song of Linos" for flute and piano by Andre Jolivet.**

***О.В. Дедюхина,*** *канд. пед. наук, ст. преп., РАМ имени Гнесиных, г. Москва, E-mail: dedyukhina@mail.ru*

# «ПЕСНЬ ЛИНОСА» ДЛЯ ФЛЕЙТЫ И ФОРТЕПИАНО А. ЖОЛИВЕ: К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ (МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ)

Современный оригинальный концертный репертуар для флейты чрезвычайно разнообразен. Чтобы полноценно работать даже с малой его частью, флейтисту в процессе своей профессиональной подготовки необходимо овладеть огромным комплексом выразительных средств на своем инструменте, знать и понимать специфику множества стилей. Поэтому методическое обеспечение учебного процесса флейтиста должно постоянно совершенствоваться. Нередко флейтист, который только обучается искусству игры на инструменте, не имеет достаточного опыта исполнительской интерпретации подобной музыки, не может распознать составляющие стиля произведения. Это порождает невозможность постижения им его художественного содержания и, как следствие, делает затруднительной его исполнительскую интерпретацию. Возникновение подобных сложностей у студентов до сих пор можно обнаружить и в отношении знаковых произведений в современном репертуаре.

*Ключевые слова:* **флейта, исполнительская интерпретация, методы и приемы работы над музыкальным произведением, студенты, «Песнь Линоса» для флейты и фортепиано Андре Жоливе.**

Актуальность исследования определяется тем, что современный концертный репертуар для флейты крайне разнообразен. Чтобы полноценно работать с произведениями разных жанров, флейтисту в процессе профессиональной подготовки необходимо овладеть огромным комплексом выразительных средств, знать и понимать специфику множества стилей. Тем не менее нередко у студентов возникают значительные сложности, связанные с исполнительской интерпретацией. В методической литературе неосвещенными в достаточной степени остаются принципы работы исполнителя над репертуаром XX–XXI веков, значительная часть которого представлена произведениями, стиль которых является синтетическим, сформированным на основе источников из нескольких традиций. К числу таковых произведений, требующих особого методического подхода, относится «Песнь Линоса» (1944) для флейты и фортепиано французского композитора Андре Жоливе (1904–1973). Сложность исполнительской интерпретации этого сочинения, на наш взгляд, заключается в сочетании очень разных по стилевой принадлежности формы и музыкальной драматургии сочинения, с одной стороны, и используемых в произведении принципов конструирования музыкального текста и выразительных возможностей флейты, с другой. Мы предполагаем, что образное содержание «Песни Линоса» можно охарактеризовать как достаточно простое. Также стоит отметить, что заключено оно в достаточно простые, вернее сказать, типичные для романтической традиции музыкальные форму и драматургию. При этом интонационные структуры партий, гармоничный язык и выразительные возможности флейты, использованные композитором, в большей степени характерны для современных ему экспрессионистских направлений в музыкальном искусстве. Именно эти, заимствованные из экспрессионистских направлений средства музыкальной выразительности, зачастую сбивают с толку неопытных исполнителей. Как показывают современные практики (учебная и концертная), такие исполнители очень часто начинают увлекаться в исполнении этого произведения виртуозными пассажами, широтой динамической амплитуды, вариативностью тембра, стремясь произвести впечатление на слушателей скоростью и громкостью игры и, как им кажется, экспрессивностью своего тембра, совершенно забывая про драматургию, форму и, соответственно, образное содержание. И произведение в такой интерпретации начинает напоминать либо этюд либо очень странную каденцию, к которой зачем-то композитором была дописана фортепианная партия.

Соответственно, цель данной работы – определить пути исполнительской интерпретации «Песни Линоса» для флейты и фортепиано А. Жоливе и предложить методические рекомендации по работе над этим сочинением.

Достижение данной цели предполагает решение следующих задач: охарактеризовать композиторский стиль А. Жоливе, рассмотреть художественное содержание, музыкальные формы и драматургию «Песни Линоса», определить наиболее важные и трудные в техническом отношении эпизодов сочинения.

А. Жоливе следует считать одним из крупнейших композиторов Европы XX столетия. Композитор-экспериментатор, создатель собственного оригинального стиля, он работал в самых разных жанрах, оставив после себя яркие образцы камерно-инструментальной, вокальной, симфонической и оперной музыки. Вместе с тем его творческий путь можно считать и совершенно типичным для очень многих композиторов, чей расцвет творчества выпал на середину XX столетия. Иными словами, А. Жоливе был одним из лидеров «мейнстрима», куда вошло множество композиторов, с одной стороны, не желавших реализовываться в слишком эпатажных, авангардных направлениях музыкального искусства, но, с другой стороны, и не желавших оставаться в рамках прежней, романтической музыкальной традиции. Сущность творческого метода таких композиторов заключается в синтезе, иной раз достаточно осторожном, не допускающем «крайностей», элементов разных направлений, как уже утративших влияние, так и самых современных.

В основе музыкального языка А. Жоливе также мы обнаруживаем стилевой синтез. Он активно использует романтические музыкальные формы и варианты драматургии, но при этом в плане интонационной структуры вокальных и инструментальных партий, гармонии, штрихов, динамики, тембральных красок он следует новейшим тенденциям в музыкальном искусстве.

«Один только перечень солирующих инструментов в концертах Жоливе говорит о неустанных поисках тембровой выразительности. Свой первый концерт Жоливе написал для волн Мартено с оркестром (1947). Затем последовали концерты для трубы (2), флейты, фортепиано, арфы, фагота, виолончели (второй

виолончельный концерт посвящен М. Ростроповичу). Есть даже концерт, где солируют ударные инструменты! Во втором концерте для трубы с оркестром слышны джазовые интонации, а в фортепианном наряду с джазом звучат отголоски африканской и полинезийской музыки. Многие французские композиторы (К. Дебюсси, А. Руссель, О. Мессиан) обращали взоры к экзотическим культурам. Но вряд ли кто может сравниться с Жоливе в постоянстве этого интереса, его вполне можно назвать «Гогеном в музыке», – писал о А. Жоливе К. Зенкин [3].

Безусловно, стиль композитора менялся. В довоенный период творчества он более активно экспериментировал с авангардными направлениями и, в том числе, писал атональные произведения. В годы войны он в своих немногочисленных произведениях стал в большей степени тяготеть к гармонической и тематической ясности. Однако это не означало радикального разрыва с его предшествующим стилем – А. Жоливе просто стал более умеренным в своем стилевом синтезе.

Произведение «Песнь Линоса» написано в 1944 году, в то время, когда Вторая мировая война, в которой А. Жоливе принимал непосредственное участие в качестве солдата, близилась к своему завершению. Это произведение проникнуто мрачными, трагическими образами, которые, если пользоваться стандартной для музыкальной критики формулировкой, являлись отражением личных тяжелых переживаний композитора печальных событий того времени. Вместе с тем, по мнению музыковедов, одним из ключевых факторов, определявших облик искусства А. Жоливе, в тот период становится поиск им так называемой «заклинательной магии музыки», то есть такого музыкального языка, который бы буквально завораживал слушателя, максимально воздействовал на его чувственную сферу и воображение.

Сам Линос, чье имя вынесено в название сочинения, является персонажем мифологическим, по сути, сказочным. Он – один из наиболее трагических персонажей в античной мифологии. Существует несколько вариантов жизнеописаний Линоса, но каждое заканчивается его преждевременной и ужасной смертью. Так, согласно одному из вариантов, Линос был сыном бога Апполона, который убил Линоса, когда тот попытался состязаться с ним в пении [6]. Песни, в том числе и ритуальные, которые посвящали древние греки Линосу, были музыкально-поэтическими сочинениями трагического характера.

среди «других инструментов особое внимание Жоливе уделял флейте, обладающей всевозможными разновидностями и прототипами в древнейших культурах, а также находящей свое применение в ритуалах и обрядах и по сей день. Кроме того, значение флейты объясняется также тем, что именно этот инструмент «оживает» благодаря дыханию, исходящему изнутри исполнителя, он «разговаривает», взаимодействует с окружающим миром. Жоливе верил, что подобный диалог понятен не только людям, но и высшим силам. Стоит отметить, что одной из главнейших идей в творчестве композитора было создание универсального языка, позволяющего людям осуществлять общение посредством музыки», – пишет А.Ф. Даутбаева [1].

С нашей точки зрения, это музыкальное проведение – воплощение нескольких предшествующих смерти состояний главного героя – Линоса. Произведение открывается вступлением каденционного характера. После звучания у фортепиано напоминающих мрачные фанфары октавных интервалов у флейты возникает очень яркая трель в верхнем регистре. Трель играется в условиях следующей динамической последовательности: fortissimo piano crescendo fortissimo, что делает ее похожей на вначале сдавленный, но становящийся все более пронзительный крик. Трель обрывается «яростными», нисходящими пассажами, после которых эта последовательность повторяется еще дважды. Далее эмоциональное напряжение резко спадает – в динамике piano на постепенном diminuendo у флейты следуют две «апатичные» реплики, которые являются отголосками тех яростных нисходящих пассажей. Апатичность повествования подчеркивают мерные, лишенные выраженной краски остинатные созвучия у фортепиано. Далее развернутая кантиленная реплика у флейты предваряет наступление главной партии.

Вводный в повествование образ очень ярок. Здесь исполнитель вполне может представить яростно отрицающего неизбежную и скорую погибель героя, который после серии отчаянных криков и проклятий внезапно осознает грядущую смерть и лишь вяло, полностью лишенный сил, беззвучно шевелит губами, уже без всякой страсти повторяя шепотом то, что он только что кричал.

В главной партии впервые появляется нечто похожее на устойчивую тональность. В партии флейты звучит неспешная заунывная тема, в которой повторяется в разных вариациях одна и та же интонационная структура – длинные ноты и опевающие их восьмые (рис. 1).
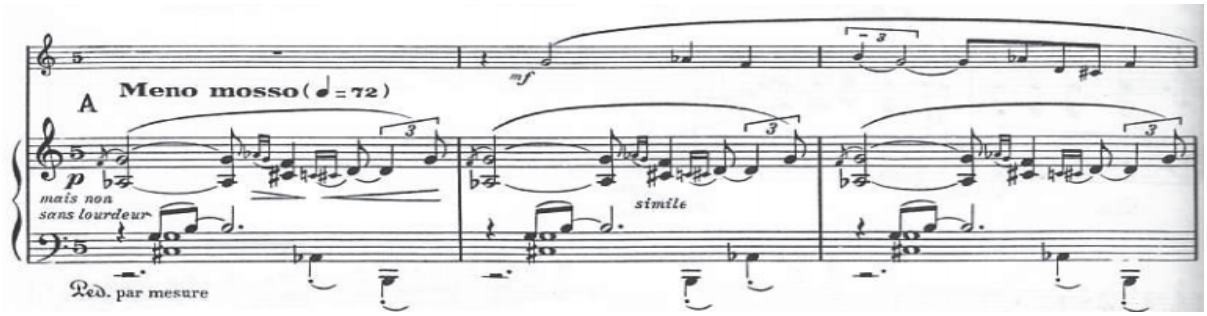



Рис. 1. Раздел А. Такты: 1–3

Выбор А. Жоливе флейты в качестве солирующего голоса совершенно закономерен. Во-первых, именно этот инструмент, наряду с лирой и кифарой, прежде всего ассоциируется с образом древнегреческого музыканта. Во-вторых,

Повторение интонационной структуры, в каждом звене которой происходит не приводящее к значительному развитию, создает мрачный похоронный образ. Интересно отметить, что созвучия, возникающие между восьмыми в партии
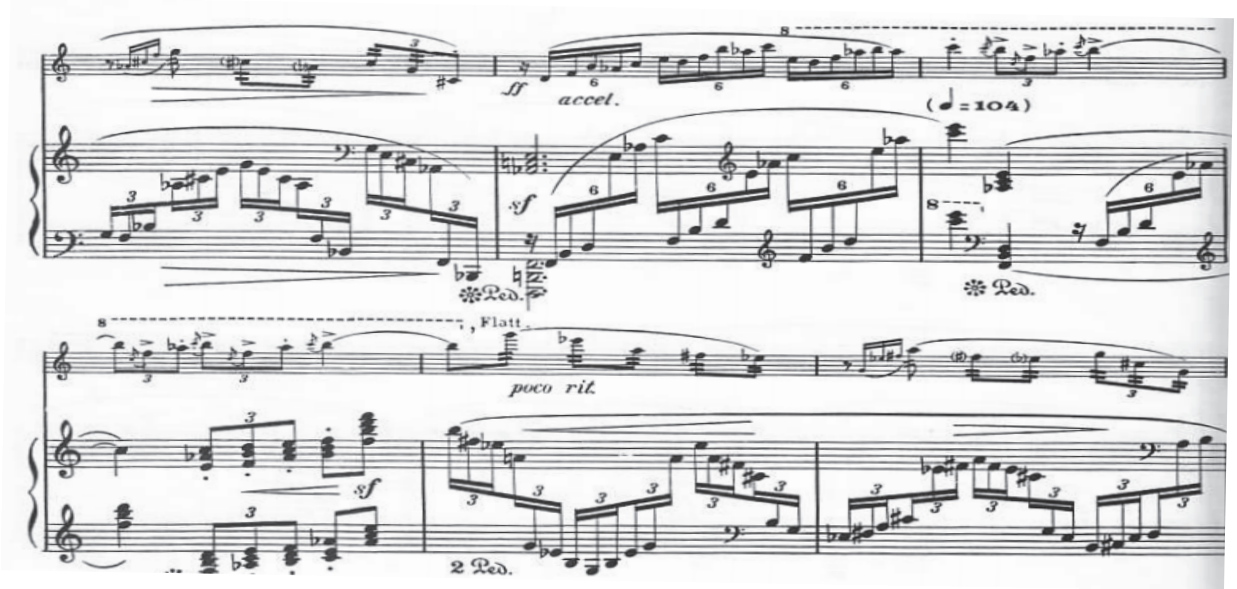



Рис. 2. Раздел В. Такты: 5–11

флейты и аккордами у фортепиано, слегка напоминают созвучия в начальном разделе «Послеполуденного отдыха Фавна» К. Дебюсси. Эти созвучия несколько нарушают общий скорбный образ темы, они внезапно привносят в него мистическую составляющую. Возможно, в импрессионистском стиле А. Жоливе искал «заклинательную силу» музыки. В то же время Фавн и Линос являются героями античных мифов, и тогда здесь имеет место вполне осознанная аллюзия на сочинение К. Дебюсси.

В разделе B фактура резко меняется. Одна за другой проходят две темы (которые составляют побочную партию). Одна из них начинается в характере танцевального scherzo, претерпевает бурное развитие и заканчивается нарочито грубыми нисходящими пассажами frullato (рис. 2).

Обратим внимание на восходящий пассаж в такте 6, открывающий новое предложение темы. Его можно трактовать как обращенный нисходящий пассаж из вступления и интерпретировать как начало еще одной попытки противостояния Линоса собственной смерти. Этот пассаж открывает нарочито веселую танцевальную тему, которая буквально уничтожается нисходящим грубым пассажем frullato. Здесь также вполне можно подобрать визуальный образ: герой пытается вскочить на ноги, но силы его на исходе, и, сделав несколько движений, пытаясь самого себя убедить, что смерть отступила, он снова падает наземь.

Завершается побочная партия репетициями у флейты в нижнем регистре (рис. 3), которые можно было бы назвать заключительной партией, однако этот мощное желание продолжать жить – и вновь после восходящего вихреобразного пассажа звучит скерцозная тема, которая сменяется заключительной темой, – образ агонии. Иногда обе темы сталкиваются в очень жестоком противостоянии (рис. 4).

И здесь характер звучания флейты должен постоянно меняться – от жесткого, агрессивного, прямолинейного (на остинатных квартолях) до подчеркнуто скерцозного (на звуках с форшлагами). Лишь в «репризе» (раздел R) возникает временное успокоение. Звучит главная партия. Она изменена – тема перенесена в более высокую тесситуру, за счет чего она воспринимается как более светлая в сравнении с экспозицией, и при этом в гармонии возникает устойчивая минорная краска. Однако после главной партии вновь возникает побочная партия, на этот раз сменяющаяся огромным разделом партии заключительной, проводимой в наиболее яростном своем варианте: она несколько раз прерывается отчаянными «возгласами» побочной партии и обрывается аккордом marcatissimo, завершающим и предсмертную агонию Линоса.

Резюмируя вышеизложенное, сформулируем основные выводы. Исполнитель в работе над этим сочинением должен, прежде всего, сконцентрировать внимание на трех моментах.

Первый момент – указанные нами тематические ключевые элементы, воплощающие основные эмоциональные состояния в повествовании (еще раз отметим, что их вполне можно интерпретировать как предсмертные состояния Линоса). Исследуя характер сопоставления этих компонентов и их метаморфозы
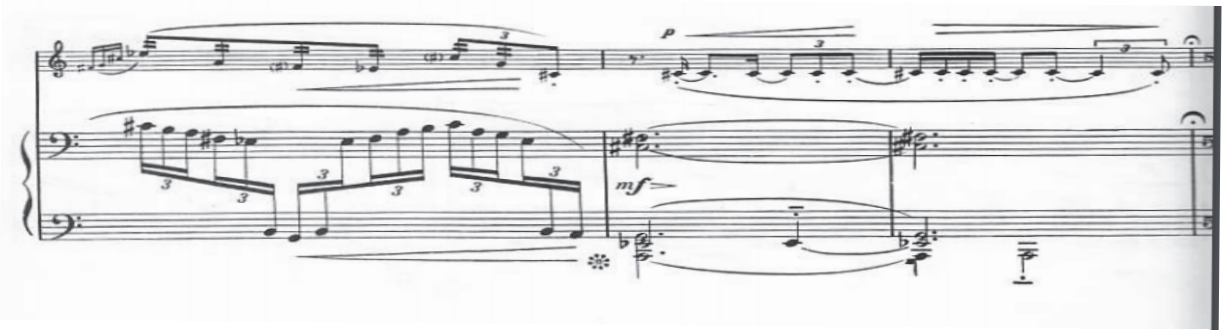



Рис. 3. Раздел B. Такты: 12–13

новый элемент не развивается до состояния темы. Тем не менее, с точки зрения повествования он принципиально важен.

Важен он по той причине, что дальнейшее повествование (эпизод разработки) строится на сопоставлении именно побочной и «заключительной» партий – темы, которая вырастает из этого заключительного мотива. Дальнейшее повествование можно описать очень просто: в нем возникают контрастные эпизоды то лирического, то скерцозного характера, которые прерываются вторжением варьированных побочной и заключительной тем. Подобную последовательность можно интерпретировать следующим образом. В постепенно меркнущем сознании Линоса возникает то одно, то другое воспоминание, которое вызывает в нем (переходы в верхнюю или нижнюю тесситуры, интонационное развитие в каждом конкретном эпизоде) исполнитель может сам создавать свою интерпретацию содержания их развития.

Второй момент – предельно точное соблюдение темпового плана. Именно небрежное отношение к темповому плану является одной из наиболее часто встречающихся ошибок у исполнителей. Между тем его границы обозначены композитором очень точно: нижняя граница – четверть равна 72 ударам в минуту, верхняя границ – четверть равна 120 ударам в минуту. Темпы всех разделов находятся именно в этих границах, не позволяющим образам перестать быть узнаваемыми.
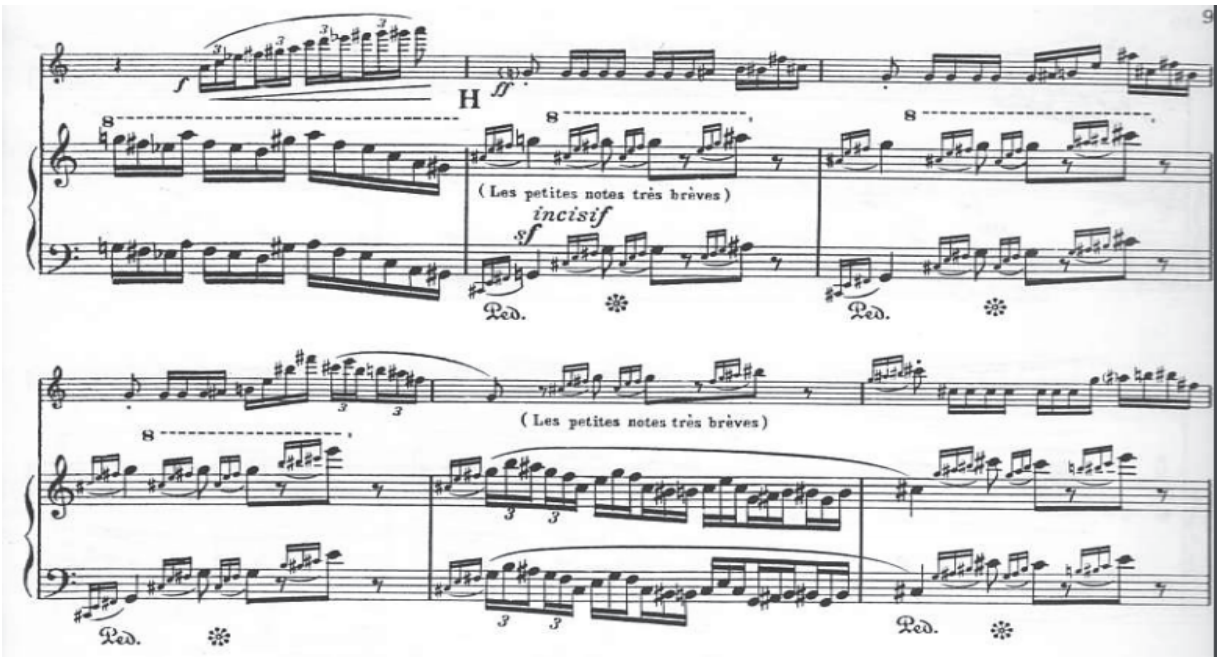



Рис. 4. Раздел H. Такты: 1–5

Третий момент – ритм. Произведение обладает очень сложными ритмическими рисунками и в партии фортепиано, и в партии флейты. Использование приема rubato в тех эпизодах, где это неуместно (то есть эпизодах, где нет специальных указаний), также относится к числу наиболее распространенных ошибок. Ритмические «вольности» тут же снижают выразительность образного содержания: и побочная, и заключительная темы построены на очень острых ритмах, контрастных по отношению друг к другу. Чисто техническая работа в сочинении должна быть, с нашей точки зрения, сосредоточена на совершенствовании исполнительского дыхания и штрихов. Опёртое дыхание смешанного типа здесь является главным фактором контроля тембра и динамики.

Работа над «Песней Линоса» А. Жоливе предполагает, прежде всего, анализ формы и драматургии и определение основных тематических элементов повествования. Именно эта работа является «ключом» к пониманию стиля композитора. Концентрация флейтиста с момента знакомства с нотным текстом на виртуозной технике игры без такого анализа не имеет смысла, поскольку без него невозможно понять, например, где флейта используется как типичный мелодический голос, а где – как сонорный эффект.

Научная новизна исследования определяется тем, что определены пути исполнительской интерпретации «Песни Линоса» для флейты и фортепиано А. Жоливе и предложены методические рекомендации по работе над этим сочинением.

Теоретическая значимость статьи определяется её вкладом в методику обучения игре на флейте в разделах, посвящённых методике работы над исполнительской интерпретацией на примере «Песни Линоса» для флейты и фортепиано А. Жоливе

Практическая значимость статьи заключается в том, что принцип обнаружения путей исполнительской интерпретации, представленный нами в статье, характерен не только для этого и других произведений А. Жоливе, но и в целом для значительной части оригинального репертуара для флейты, созданного в XX–XXI в.

Библиографический список


1. Даутбаева А. Философские и эстетические взгляды А. Жоливе в его циклах для флейты соло. *Научное сообщество студентов. Междисциплинарные исследования*: сборник статей по материалам XI Международной студенческой научно-практической конференции. 2016; Т. 8 (11). Available at: https://sibac.info/archive/meghdis/8(11).pdf
2. Должиков Ю. Артикуляция и штрихи при игре на флейте. *Вопросы музыкальной педагогики*: сборник статей. Москва, 1991; Выпуск 10: 29 – 41.
3. Зенкин К. Андре Жоливе. *Сайт «Belcanto. ru*. Available at: https://www.belcanto.ru/jolivet.html
4. Меньшенина Е. Неизвестное творчество известного композитора А. Жоливе. *Музыкальная академия.* 2012; № 4: 178 – 181.
5. Мутузкин И. *Экспериментальная флейта в музыке XX века (на примере произведений зарубежных композиторов для флейты соло)*. Диссертация … кандидата искусствоведения. Нижний Новгород, 2009.


References


1. Dautbaeva A. Filosofskie i `esteticheskie vzglyady A. Zholive v ego ciklah dlya flejty solo. *Nauchnoe soobschestvo studentov. Mezhdisciplinarnye issledovaniya*: sbornik statej po materialam XI Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2016; T. 8 (11). Available at: https://sibac.info/archive/meghdis/8(11).pdf
2. Dolzhikov Yu. Artikulyaciya i shtrihi pri igre na flejte. *Voprosy muzykal'noj pedagogiki*: sbornik statej. Moskva, 1991; Vypusk 10: 29 – 41.
3. Zenkin K. Andre Zholive. *Sajt «Belcanto. ru*. Available at: https://www.belcanto.ru/jolivet.html
4. Men'shenina E. Neizvestnoe tvorchestvo izvestnogo kompozitora A. Zholive. *Muzykal'naya akademiya*. 2012; № 4: 178 – 181.
5. Mutuzkin I. *`Eksperimental'naya flejta v muzyke XX veka (na primere proizvedenij zarubezhnyh kompozitorov dlya flejty solo)*. Dissertaciya … kandidata iskusstvovedeniya. Nizhnij Novgorod, 2009.


*Статья поступила в редакцию 28.11.21*

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-292-294

***Dzhabagova S.S.,** postgraduate, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: seda-95-chr@mail.ru*

**COMMUNICATION AS A FACTOR OF SOCIALIZATION OF STUDENTS.** The article deals with a problem of using communication as one of the factors of socialization of adolescent students. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the essence of the basic concepts of the problem under study is revealed. The author substantiates the need to use active methods (trainings, debates, debates, solving situations) in the development of communicative qualities of adolescents to activate interpersonal interaction and accumulation of students' communicative experience. A brief description of features of adolescence is given. The presented material allows to conclude that communication for adolescent students is one of the factors of entering social society and familiarization with the surrounding reality. The materials of the article can be used in the practical activities of teachers in order to expand and deepen the process of socialization of students in purposefully organized conditions.

*Key words:* **communication, socialization, active methods, teenager.**

***С.С. Джабагова,** соискатель, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: seda-95-chr@mail.ru*

# ОБЩЕНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматривается проблема использования общения как одного из факторов социализации учащихся подросткового возраста. На основе анализа психолого-педагогической литературы раскрывается сущность основных понятий исследуемой проблемы. Автором обоснована необходимость использования активных методов (тренинги, диспуты, дебаты, решение ситуаций) в развитии коммуникативных качеств подростков для активизации межличностного взаимодействия и накопления коммуникативного опыта учащихся. Дана краткая характеристика особенностей подросткового возраста. Представленный материал позволяет сделать вывод о том, что общение для учащихся подросткового возраста является одним из факторов вхождения в социальное общество и приобщения к окружающей действительности. Материалы статьи можно использовать в практической деятельности педагогов с целью расширения и углубления процесса социализации учащихся в целенаправленно организованных условиях.

*Ключевые слова:* **общение, социализация, активные методы, подросток.**

Изменение общественной жизни требует совершенствования человеческих отношений, развития культуры общения. Основой социализации детей в рамках общения является семья. В семье в процессе общения с родителями и родственниками дети усваивает традиционные морально-этические и нравственные правила поведения. Особую роль в социализации детей подросткового возраста играют группы сверстников, средства массовой информации, Интернет, школа, детская субкультура, общественные объединения и др. факторы. Современной школе необходимо учить детей жить вместе, воспитывать уважение к чужому мнению, стать базой для формирования нравственности. Общение означает необходимость понимать и чувствовать другого таким, каков он есть, умение ставить себя на место другого. Чтобы понять другого, нужно проникнуться его ценностями, пропитаться его значимостями, т.е. вжиться в его мир. Вне общения человеческое общество немыслимо.

Анализ научной литературы [1–12] и личный опыт работы с детьми в образовательных организациях показывает, что общение играет важную роль в социализации учащихся. Поэтому обратимся к проблеме развития коммуникативных качеств личности и их роли в ее социализации. Таким образом, решение обозначенной проблемы по развитию социальной активности подростков и молодёжи выступает одной из актуальных задач современной педагогической науки.

Цель исследования: на основе анализа теории и практического опыта показать взаимообусловленность общения и социализации учащихся подросткового возраста в целенаправленно созданных условиях.

Задачи исследования заключаются в следующем: рассмотреть понятия «общение», «социализация», выделить их сущностную характеристику; обосновать значимость общения как одного из факторов социализации учащихся подросткового возраста; представить примеры использования активных методов,

способствующие позитивной социализации учащихся в специально организованных условиях.

Методика и организации исследования: анализ, обобщение теоретического и практического материала.

Процесс социализации учащихся подросткового возраста посредством общения осуществляется включением их в различные виды практико-ориентированной деятельности с использованием активных методов обучения, воспитания и развития, таких как тренинги, диспуты, дебаты, решение ситуаций. Учебное заведение должно стать «мастерской», где учащиеся стартуют, входя в современную общественную жизнь. В отечественных психолого-педагогических исследованиях (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, А.В. Мудрик, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман и др.) представлены особенности подросткового возраста. Ученые подчеркивают, что подростковый возраст является активным временем установления межличностных контактов и общения в группах сверстников или в разновозрастных подростковых общностях. В этом возрасте формируется подростковая субкультура, способствующая накоплению опыта межличностного общения. В этот период их ведущей деятельностью является общение и приобретение навыков взаимодействия с окружающими людьми. Подростки стремятся раздвинуть границы содержательной составляющей общения с целью упрочения собственной личности в пределах желаемого социального положения. От успешного решения этой задачи во многом будет зависеть будущее благополучие и успешная позитивная социализация детей подросткового возраста.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что социализация рассматривается как взаимодействие человека с обществом.

А.В. Мудрик считает социализацию процессом «развития и самоизменения человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» [5].

На социализацию человека влияют такие явления, как макро-, мезо-, микрофакторы. В данной статье рассматривается влияние общения как микрофактора на социализацию учащихся. В общении происходит освоение личностью социокультурных ценностей и её самореализация в процессе социального взаимодействия с другими людьми.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в социальном становлении учащихся Г.М. Андреева выделяет три сферы: деятельность, общение, самосознание. В контексте социализации общение рассматривается со стороны его расширения и углубления.

Л.И. Анцыферова отмечает, что «общение – одна из самых существенных побудительных сил личности, источник ее внутренней активности, лежащей в основе формирования наиболее значимых структур индивида» [3].

Б.Г. Ананьев, подчеркивая особенность общения как деятельности, считает его способностью строить свои отношения с другими людьми. Построение таких отношений требует от людей не просто умозрительного знания нравственных истин, а всех душевных сил и способностей, ума, такта, спокойствия, воли и доброты» [2]. Для нашего исследования такая точка зрения на общение с позиции построения отношений является важной.

Таким образом, анализ исследований показывает, что общение является одним из важных социально-психологических явлений. Некоторые исследователи (В.А. Лабунская, Б.Д. Парыгин и др.) [4; 6] считают, что в современных условиях наблюдается снижение уровня коммуникабельности, рост напряженности и конфликтности среди людей из-за кризисных явлений в обществе.

Анализ литературы по исследуемой проблеме показал, что понятия «социализация» и «общение» взаимосвязаны и взаимообусловлены. Поэтому очень важно в процессе социализации личности обратить внимание на формирование определенных качеств личности ученика, в том числе толерантности. Важную роль в этом процессе играет общение. Оно позволяет значительно уменьшить конфликтность, а построение бесконфликтного взаимодействия может способствовать совершенствованию навыков общения и построению толерантных отношений [1].

В то же время необходимо, чтобы уровень развития коммуникативной компетентности педагога [11; 12] соответствовал поставленным образовательным задачам. Только в этом случае процесс социализации учащихся средствами общения будет протекать успешно.

Социализацию учащихся в образовательном процессе можно активизировать, используя деятельные методы обучения: деловая, ролевая игры, дискуссии, диспуты, работа в малых группах. Например, в общеобразовательных школах на уроках права происходит формирование (на теоретическом уровне) навыков межличностного общения, закладываются основы понимания прав человека. В процессе изучения курса «Основы правовых знаний» особое внимание уделяется анализу содержания Основного Закона (Конституции РФ). В практической части программы предусмотрены часы для решения ситуаций, основанных на конкретных примерах из жизни общества, школы. Подростки сами находят актуальные примеры и предлагают их для решения сверстникам. Ситуации анализируются с точки зрения соответствия нормам Конституции РФ.

Ситуация 1. Из средств массовой информации можно понять, что в нашей стране нарушаются права мигрантов. И вот к вам в класс прибыли два мальчика-мигранта, одного из них учитель решил посадить с тобой…

Ситуация 2**.** Твой друг демонстративно заявляет о своей принадлежности к скинхэдам…

Для решения ситуаций была организована работа в малых группах, которая способствует активизации процессов социализации учащихся, формирует умение слушать других, высказывать своё мнение, развивает коммуникативность.

При анализе указанных ситуаций в малых группах подростки стоят перед дилеммой, как разрешить ситуацию – с позиции товарищей по классу или с точки зрения соответствия статьям Конституции РФ, Конвенции ООН о правах ребенка, Всеобщей декларации прав человека и др., что более усложняет задачу и повышает правовую культуру подростков. Следует подчеркнуть, что в подобных ситуациях важная роль отводится предварительной разъяснительной работе педагога. Решение подобного рода ситуаций позволяет подросткам понять, увидеть, что каждый член школьного коллектива, независимо от национальности, вероисповедания имеет равные с другими права. Подростки повышают уровень правовой культуры, культуры общения и толерантности, учатся отстаивать свои права, получают знания об основополагающих правовых нормах и навыки использования возможностей правовой системы государства (правовая социализация).

Следующий метод, используемый нами в социализации через общение, – **диспут.** На учебных занятиях и во внеурочной деятельности организуются споры на разные темы, волнующие подростков. Ценность заключается в том, что убеждения вырабатываются при столкновении и сопоставлении различных точек зрения. Например, при организации внеклассного мероприятия «Как воспитать толерантность» можно обсудить такой юридический казус, как «Дело о фотографиях на паспорт РФ» [9].

Две 14-летние верующие девочки-мусульманки обратились в паспортный стол за получением паспортов. Однако им отказали в приеме документов, так как они сфотографировались в платках, которые они всегда носили по правилам своей религии. Начальник паспортного стола разъяснил им требование статьи 5 Федерального закона РФ «О паспорте»: «Для получения паспорта необходимо предоставить две фотографии анфас, с четким изображением лица без головного убора». Тогда родители этих девочек обратились в Конституционный суд РФ с просьбой признать неконституционным эту статью закона. В своем заявлении они утверждали, что она противоречит ст. 28 Конституции РФ и нарушает их право на свободу вероисповедания, так как ислам разрешает женщинам показывать посторонним только овал лица и кисти рук.

Поэтапное решение казуса и анализ положений Конституции РФ и других документов, регулирующих права и обязанности человека, позволили учащимся сделать следующие выводы:

– каждый человек имеет право на свободу мысли, совести и религии; это право включает свободу менять свою религию или убеждения и свободу исповедовать свою религию или придерживаться убеждений как индивидуально, так и сообща с другими, публичным или частным образом в богослужении, учении и выполнение религиозных и ритуальных порядков;

– свобода исповедовать религию или придерживаться убеждений подлежит лишь ограничениям, установленным законом в демократическом государстве в интересах общественного спокойствия, для охраны общественного порядка, здоровья и нравственности или для защиты прав и свобод других лиц.

Одной из форм внеклассной работы по позитивной социализации учащихся является тренинг. Например, «Учимся толерантности» [8]. Различные упражнения в рамках тренинга способствуют уменьшению межличностных, этнических и религиозных разногласий; снижению уровня конфликтного и агрессивного поведения учащихся. Такие упражнения положительно влияют на повышение уровня культуры общения и принятие другого; развитие позитивной мировоззренческой установки по отношению к людям, представляющим другие культурные системы (этнические и религиозные), эмпатии, доверия, сочувствия, сопереживания.

В условиях поликультурного региона источником взаимопонимания и сотрудничества между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной, социальной принадлежности является общение. На фоне благоприятного психологического климата, доверия между педагогами и учащимися, на основе принципа диалога развитие коммуникативных качеств учащихся в образовательном процессе носит нравственный характер и способствует положительной социализации подрастающего поколения в целенаправленно создаваемых условиях.

Научная новизна статьи определяется выявлением роли общения в социализации учащихся подросткового возраста.

Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания об эффективности использования активных методов для развития коммуникативных качеств у подростков.

Практическая значимость заключается в том, что представленный в статье материал можно использовать в практической деятельности педагогов с целью расширения и углубления процесса социализации учащихся в целенаправленно организованных условиях.

Библиографический список

1. Абдуразакова Д.М. Поликультурное воспитание молодежи в образовательных учреждениях. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 136 – 138.
2. Абдуразакова Д.М., Курбанова Л.У. Педагогическое сопровождение воспитания толерантности учащихся с использованием инновационных технологий. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 349 – 350.
3. Абдуразакова Д.М., Одаева Э.С. Саморазвитие учащихся подросткового возраста: проблемы и опыт. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 69-4: 10 – 13.
4. Ананьев Б.Г. *Избранные психологические труды:* в 2 т. Москва, 1980; Т. 2.
5. Анцыферова Л.И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности. *Вопросы психологии*. Москва, 1978; № 1. Available at: /https:// www. livelib. ru/book
6. Лабунская В.А. *Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2001.
7. Мудрик А.В. *Социальная педагогика*: учебник для студентов педагогических вузов. Москва: Академия, 2000.
8. Парыгин Б.Д. *Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории*. Санкт-Петербург: ИГУП, 1999.
9. Пронькин В.Н., Гутников А.Б. *Живое право. Занимательная энциклопедия практического права*. Санкт-Петербург, 2000.
10. Щеколдина С.Д. *Тренинг толерантности*. Москва: Ось-89, 2004.
11. Шумилова Е.А. Основы социально-коммуникативной компетентности. Челябинск, 2008.
12. Шумилова Е.А. Возможности деятельностного подхода к исследованию социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения. *Педагогическое образование в России*. 2010; № 3: 31 – 36.

References

1. Abdurazakova D.M. Polikul'turnoe vospitanie molodezhi v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 136 – 138.
2. 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.
3. Abdurazakova D.M., Odaeva `E.S. Samorazvitie uchaschihsya podrostkovogo vozrasta: problemy i opyt. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 69-4: 10 – 13.
4. Anan'ev B.G. *Izbrannye psihologicheskie trudy:* v 2 t. Moskva, 1980; T. 2.
5. Ancyferova L.I. Nekotorye teoreticheskie problemy psihologii lichnosti. *Voprosy psihologii*. Moskva, 1978; № 1. Available at: /https:// www. livelib. ru/book
6. Labunskaya V.A. *Psihologiya zatrudnennogo obscheniya:` Teoriya. Metody. Diagnostika. Korrekciya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001.
7. Mudrik A.V. *Social'naya pedagogika*: uchebnik dlya studentov pedagogicheskih vuzov. Moskva: Akademiya, 2000.
8. Parygin B.D. *Social'naya psihologiya. Problemy metodologii, istorii i teorii*. Sankt-Peterburg: IGUP, 1999.
9. Pron'kin V.N., Gutnikov A.B. *Zhivoe pravo. Zanimatel'naya `enciklopediya prakticheskogo prava*. Sankt-Peterburg, 2000.
10. Schekoldina S.D. *Trening tolerantnosti*. Moskva: Os'-89, 2004.
11. Shumilova E.A. Osnovy social'no-kommunikativnoj kompetentnosti. Chelyabinsk, 2008.
12. Shumilova E.A. Vozmozhnosti deyatel'nostnogo podhoda k issledovaniyu social'no-kommunikativnoj kompetentnosti buduschih pedagogov professional'nogo obucheniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2010; № 3: 31 – 36.

*Статья поступила в редакцию 28.11.21*

УДК 37.017.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-294-297

***Dzhanzakova Sh.I.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department-Laboratory "Pedagogy", Atyrau University n.a. Khalel Dosmukhamedov (Atyrau, Republic of Kazakhstan), E-mail: sholpan.dzhanzakova@mail.ru*

***Mutaliyeva D.R.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department-Laboratory "Pedagogy", Atyrau University n.a. Khalel Dosmukhamedov (Atyrau, Republic of Kazakhstan), E-mail: rabigar1965@mail.ru*

***Murzasheva A.A.,*** *MA student (Pedagogy, Psychology), Atyrau University n.a. Khalel Dosmukhamedov (Atyrau, Republic of Kazakhstan), E-mail: aida_bennington@mail.ru*

**ETHNOCULTURAL TRADITIONS OF THE KAZAKH FAMILY IN THE SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF CHILDREN AND THE YOUNGER GENERATION.** In the aspect of the ethnopedagogical views of G.N. Volkov, the idea of spiritual and moral enrichment of the individual with the means of folk wisdom in the conditions of the modern Kazakh family is systematized. The article analyzes his ideas on upbringing of an ethnocultural spiritual and moral personality in a family, where parental love and their personal example stimulate manifestations of affection and adherence to ethnocultural traditions. The article presents ideas of the best family traditions and customs of the Kazakh people and their application in the spiritual and moral education of children and the younger generation. The following is traced: how and what value is the observance by adult family members of traditions, which are an example for the younger generation to follow; how, with the purposeful influence of the example of adults, ideas about human values are reflected in the minds and behavior of children and skills are acquired on their basis.

*Key words:* **ethnocultural tradition, folk wisdom, ethnocultural personality, family educational process, spiritual and moral education, love and example of adults.**

***Ш.И. Джанзакова****, д-р пед. наук, проф., Атырауский университет имени Халела Досмухамедова, г. Атырау, E-mail: sholpan.dzhanzakova@mail.ru*

***Д.Р. Муталиева****, канд. пед. наук, ассоц. проф., Атырауский университета имени Халела Досмухамедова, г. Атырау, E-mail: rabigar1965@mail.ru*

***А.А. Мурзашева****, магистрант, Атырауский университет имени Халела Досмухамедова, г. Атырау, E-mail: aida_bennington@mail.ru*

# ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ТРАДИЦИИ КАЗАХСКОЙ СЕМЬИ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ И ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В аспекте этнопедагогических взглядов ученого Г.Н. Волкова систематизируется идея духовно-нравственного обогащения личности средствами народной мудрости в условиях современной казахской семьи. В статье говорится о воспитании этнокультурной духовно-нравственной личности в семье, где родительская любовь и личный пример родителей стимулируют проявление привязанности и следование этнокультурным традициям. В статье представлены идеи лучших семейных традиций и обычаев казахского народа и их применение в духовно-нравственном воспитании детей и подрастающего поколения. Прослеживаются следующие факторы: как и какое значение имеет соблюдение взрослыми членами семьи традиций, являющихся примером для подражания младшим поколениям; как при целенаправленном воздействии примера взрослых отражаются представления о человеческих ценностях в сознании и поведении детей и на их основе приобретаются навыки.

*Ключевые слова:* **этнокультурная традиция, народная мудрость, этнокультурная личность, воспитательный процесс семьи, духовно-нравственное воспитание, любовь и пример взрослых.**

***Работа была представлена на научно-практической конференции «Сохранение духовно-нравственного здоровья народов РФ на основе этнопедагогической пансофии академика Г.Н. Волкова» и была рекомендована к публикации***

Актуальность данной проблематики вызвана усилением внимания к этнопедагогическим взглядам выдающегося ученого Г.Н. Волкова о целесообразности применения в семье опыта национальной педагогики. Многовековая народная мудрость – неиссякаемый источник духовно-нравственного становления современной личности. Такие факторы и средства народного воспитания, как прогрессивные традиции, обычаи и обряды, природа, труд, устное народное творчество, декоративно-прикладное искусство, музыка, игры и др., таят в себе педагогический замысел и имеют особую ценность в воспитании детей и подрастающего поколения.

Ведущий ученый, академик Г.Н. Волков, много лет изучавший этническую культуру чувашского народа, показал целесообразность применения опыта народной педагогики в воспитательно-образовательной деятельности школы. Г.Н. Волков в этнопедагогической теории под этнопедагогизацией воспитания подразумевает интеграцию народного опыта и современной системы воспитания в учебно-воспитательном процессе для формирования этнокультурной личности [1].

Исходной предпосылкой научно-педагогических взглядов Г.Н. Волкова являются любовь и пример взрослых [2; 3]. Человек, живя и работая в обществе, должен обладать честностью, добротой, быть верным тружеником, искренно любящим свою родину. Однако в современном обществе духовно-нравственные ценности в упадке, у людей кардинально изменились взгляды на жизнь, когда материальные, а не нравственные интересы стоят на первом месте. Человек не испытывает в должной мере любви к человечеству, следовательно, гуманное отношение, стремление к благородному и бескорыстному делу не столь существенны для человека.

Основы нравственного поведения закладываются в семье. Называя семью «зародышем» народного воспитания, Г.Н. Волков говорит о том, что при педагогически целесообразном подходе родителей к воспитанию детей у них с малых лет развиваются нравственные качества. Национальные традиции влияют на формирование у человека этических норм поведения, вырабатывают нравственные чувства, эстетический вкус и представления, формируют интеллектуальные и трудовые качества.

Для казахского народа наибольшей ценностью является семья, благополучие детей и близких родственников. Семья выступает опорой и поддержкой для проживающих людей разных поколений. В ней происходит процесс передачи семейных ценностей. Семья – главный источник воспитания, где проживающие поколения приобщаются к традициям и обычаям своего народа.

В воспитательную функцию семьи входит ознакомление и приобщение детей к традициям и обычаям своего народа, устному и музыкальному народному творчеству, декоративно-прикладному искусству. Впервые на положительном примере родителей и из их рассказов дети знакомятся со многими национальными традициями, играми, заучивают народные сказки, поговорки, песни и загадки. В благополучной семье мать и отец проявляют родительскую любовь, заботу и внимание к детям. Это может послужить стимулом, примером для подражания и осознания детьми проявлений взаимной привязанности и любви. В последующем взаимоотношения с окружающими обретает духовность.

Подобные мысли о правильном подходе к воспитанию были сказаны В.А. Сухомлинским. Он отмечает, что «если человека учат добру – учат умело, умно, настойчиво, требовательно, в результате будет добро. Учат злу (очень редко, но бывает и так), в результате будет зло. Не учат ни добру, ни злу – все равно будет зло. Человек – сын природы» [4, с. 201].

В данном контексте весьма актуальны идеи казахских просветителей прошлого. Великий мыслитель и гуманист Абай Кунанбаев обращается к молодежи с призывом: «Будь, стань человеком!». Каждый должен вести достойную уважения жизнь, честно трудиться, стремиться к духовным вершинам и знаниям. В этом направлении велика роль семьи, родителей в нравственном воспитании детей [5].

Просветитель, поэт и философ Шакарим Кудайбердиев призывает людей к духовному самосовершенствованию. Человек должен достигать благие цели, совершать добрые поступки и честно трудиться. Главным мерилом духовной возвышенности является совесть, а освоение науки совести следует начинать с детского возраста [6].

Развитие национальных традиций связано с историческими явлениями в жизни кочевого народа, образом жизни в степных краях. Они представляют собой комплекс предписаний и правил, регулирующих правовые, социальные и этические нормы поведения и ведущих к установке в формировании эстетических, интеллектуальных и трудовых качеств личности.

Выдающиеся ученые, просветители и педагоги исходили из представлений о том, что в воспитательно-образовательной работе следует опираться на лучшие традиции и нормы национального менталитета и культуры народа. Казахский педагог-просветитель Ибрай Алтынсарин как знаток степного края и жизни казахов в нем, в воспитании и обучении детей опирается на опыт народной педагогики, применяя традиции, обычаи и устное народное творчество. Обучая детей в школах, он стремился к воспитанию человека высокой нравственной культуры, любящего родной язык и познающего науку. В семейной педагогике основным методом нравственного воспитания считал пример родителей [7].

Идеи народной педагогики находят отражение в трудах учёных, педагогов Магжана Жумабаева и Жусупбека Аймаутова. Воспитание должно строиться на основе лучших традиций народа. Специфику семьи как воспитательного фактора определяет процесс формирования личности на основе благоприятных взаимоотношений и примера нравственного поведения родителей [8; 9].

Современные исследователи сходятся во мнении, что в семейном быту на протяжении многих веков из поколения в поколение взрослые сохраняют духовно-нравственное наследие своего народа. Это традиции, связанные с рождением и воспитанием ребенка, со свадебными, брачными и погребально-поминальными обрядами, с установлением добрых отношений с окружающими (широкие родственные связи, уважение к старшим, гостеприимство, взаимопомощь и др.), устным народным творчеством и искусством, а также с обычаями, укоренившимися в быту. Одобряемая обществом система ценностей нравственного содержания оказывает воздействие на формирование этических норм поведения, вырабатывает нравственные чувства у человека [10–15].

Таким образом, решение обозначенной проблемы духовно-нравственного воспитания детей и подрастающего поколения является одной из актуальных задач в семейной педагогике. Выявление особенностей, в рамках которых выступают традиции и обычаи народа, является тем основанием, на котором строится воспитательный процесс семьи.

Цель данной статьи – рассмотрение национальной духовности казахского народа в ее лучших традициях, воспроизводимых в условиях семьи и семейного воспитания, их влияние на духовно-нравственное развитие детей и подрастающего поколения.

Основные задачи статьи видятся в следующем: изучение духовно-нравственного наследия казахского народа, определение сущностных сторон этнокультурных ценностей; воспитание в духе прогрессивных национальных традиций и обычаев народа на основе личного примера взрослых членов семьи.

Основными методами исследования явились обзор теоретической литературы и ее анализ; наблюдения по изучению опыта семейного воспитания с учетом национальных традиций.

В современных исследованиях огромное значение отводится праздничным мероприятиям по случаю рождения и воспитания ребенка в семье. В период новорожденности проводятся праздники ко дню рождения ребенка (шилдехана) и укладывания его в колыбель (бесикке салу), здесь же младенца нарекают именем (азан шакырып ат кою). Особенностью обряда, связанного с имянареченим ребенка, является благословение малыша на будущее (бата). На праздник приглашаются близкие родственники, друзья, соседи, здесь же принято присутствовать детям, поскольку проводится обряд по угощению всех присутствующих сладостями (тыштырма). На сороковой день с пожеланиями здоровья новорожденному самые старшие родственники купают ребенка в подсоленной воде и поливают его ритуальной водой из сорока ложек, стригут ногти и волосы (кыркынан шыгару). В год отмечают первые шаги ребенка, проводя обряд перерезания пут, с пожеланиями ему долгой и счастливой жизни (тусау кесер). По исполнении мальчику 5 и 7 лет проводят мусульманский ритуал обрезания (сундет той). Как видим, в казахской семье внимание взрослых членов семьи приковано к ребенку с самого дня его рождения как проявление любви, заботы и милосердия.

Отметим, что традиционные брачные и свадебные обряды являются добрыми ритуалами в сопровождении молодоженов в новую жизнь. Началу заключения брачного контракта предшествует сватовство (куда тусу), где обе стороны договариваются о предстоящей свадьбе (кыз айттыру). По обычаю невесте на ухо надевают сережки (сырга салу), затем устраивают проводы невесты с приданым (кыз узату, жасау). Невесту сопровождают в дом жениха (келин тусуру) и устраивают торжественное бракосочетание в Загсе, по желанию проводят мусульманский обряд (неке кию). Ритуально свадебный праздник сопровождается вступительной частью свадьбы (той бастар, шашу), свадебной песней (жар-жар), знакомством невесты с родственниками мужа (беташар, салем беру), радушным принятием гостей при угощении их вкусной едой (конакасы). В последующем проводятся послесвадебные обряды: приглашения родственников мужа и почетных сватов (келин шай), знакомство родственников мужа и соседей с невесткой (уй корсету, келин шакыру). Затем предстоит первое посещение зятем родителей жены (есик ашар) и совместные приглашения в гости родителей, родственников мужа и невесты с вручением друг другу подарков (куда шакыру, киит кигызу). Все эти обряды сопровождаются благословением молодых на счастливую, семейную жизнь старшими и уважаемыми людьми (бата алу).

По усопшим проводится поминальный обряд по разным датам в течение года. В последующие годы проводится поминание умершего человека на празднике Курбан-Байрам (шек беру). На этом празднике человек, совершив заклинание, может угощать мясом, едой нуждающихся и малообеспеченных людей. В день Арафа люди читают молитвы и книгу Коран. Другим обрядом является поминание умерших предков для получения их благословения (ас беру).

Важнейшее место среди всех национальных традиций занимает уважительное отношение к старшим – родителям, родственникам и окружающим людям. Соблюдение традиции по категорию «старший – младший» является обязательным для каждой семьи. С детства внушают, что следует почитать опыт старшего поколения, отцовский дом, знать историю своей родословной (семи поколений), предков, известных в роду. В семье принято прислушиваться к советам стариков, к ним проявляют готовность по оказанию помощи. К старшим по возрасту окружающим людям относятся с почтением, приветствуют, уступают дорогу, расспрашивают о состоянии здоровья, предлагают им свою помощь. В таких семьях каждодневный пример родителей по отношению к старшим слу-

жит основой для укрепления родственных связей, проявления любви и заботы, верности своему роду.

Соответственно, старшие члены семьи благословляют молодых и детей (бата беру) и тому подтверждение, когда в доме со старыми родителями проживает младший сын (кара шанырак). Старшие дети заботятся о младших братьях и сестрах, они сердечны, снисходительны к малышам, уступчивы, спешат к ним на помощь, между ними складываются теплые эмоциональные отношения.

Одной из распространенных традиций казахского народа является гостеприимство как символ укрепления дружбы, проявления уважения, внимания к людям и заботы о них. Эта традиция зародилась давно, когда в степи любого путника встречали с радушием, щедрыми угощениями, так как считалось, что пребывание гостя в доме дарует счастье и благословение. С хорошим расположением душевного состояния и теплым приемом встречают гостей. Благоприятные условия создаются и для детей, пришедших с родителями, к ним проявляют доброе внимание.

У казахского народа не принято оставлять в беде близких, соседей и знакомых. Проживая в одном ауле, люди идут на помощь друг к другу, спасая от несчастий, проявляя взаимовыручку, участвуя в постройке дома, разделяя еду, одежду, раздавая домашний скот (жылу, асар). Казахский народ отличается трудолюбием, высоко ценит единство и сплоченность, люди сообща выполняют самую сложную работу, чтобы в семье был достаток, и дети росли счастливо. Поговорки гласят: «Пока пальцы не сойдутся вместе, руки не согреются», «Десять человек оставляют следы на земле, сто человек протаптывают тропу, тысяча человек протаптывает дорогу». Поэтому и детей рано приобщают к труду, чтобы развивать у них трудолюбие, желание прийти на помощь к нуждающимся людям.

Фольклор, поэтическое и музыкальное творчество (песни, легенды, айтысы, пословицы и др.) влияют на духовную сферу личности и являются источниками неиссякаемого вдохновения. В особенности народные песни и игры на национальных музыкальных инструментах (домбра, кобыз) доставляют эстетическое наслаждение и ощущение чувства прекрасного в окружающей действительности. Пословицы и поговорки всегда применяются в воспитательных целях в быту при разных обыденных обстоятельствах.

Существуют своеобразные обряды, которые приносят пользу, радость или призывают к вере в будущее, устраняют плохое на жизненном пути человека. Если предстоит хорошее событие, то тот, кто первым известит о нем, получит подарок (суйынши). В честь хорошего события подбрасывают конфеты, деньги, их подбирают, чтобы сопутствовала удача (шашу). При хороших событиях шлют поздравления, выражая пожелания благих и добрых намерений (кутты болсын айту). Есть такой обычай, когда кто-либо уезжает в дальнюю дорогу, то приглашают к столу гостей, угощая их зарезанным бараном, чтобы они выразили свои пожелания и напутствия (токымкагар). А во время приезда просят подарить небольшие подарки на память (базарлык). Нельзя дарить острые предметы, так как они ведут к раздору в семье или, к примеру, переходить дорогу старшему (тыйым). Придя в дом, преклоняют колено в знак уважения к хозяевам (тизе бугу). Во время ссор произносят «Араша!», чтобы не переходили границу недозволенного, а в случае игнорирования этого обычая конфликтующих людей призывают к штрафу.

Вышеописанные старинные традиции (хотя у казахского народа много и других ритуалов, церемоний и обычаев, и мы лишь описали небольшую их часть), зарождались при обстоятельствах, сопряженных с счастливыми или тяжелыми временами в жизни народа. Представители старшего и среднего поколения, придерживаясь в семье прогрессивных традиций и обычаев, приобщая к ним детей, прививают у них интерес к этнокультурным ценностям, уважение к достоянию прошлого народа, любовь к родной стране, тем самым развивая не только этические и моральные представления, но и трудовые, интеллектуальные, эстетические и физические качества личности.

Если с рождения проявлять внимание и заботу о ребенке, проводить праздничные мероприятия, создавать атмосферу любви, петь колыбельные песни, проявлять нежность и ласку, то у ребенка формируются положительные эмоции, являющиеся фундаментом для становления нравственной позиции ребенка. Развитие богатой эмоциональной сферы личности при общении с младенцами приводит их к быстрой социальной адаптации и формированию нравственных чувств.

Традиционные брачно-свадебные обряды содержат свод законов, соблюдение которых необходимо будущей семейной паре, поскольку семья – это святое, где зарождается новая жизнь молодых, появляются дети, и мужчина несет ответственность за семейный очаг. Предписанный порядок к устою семьи, изучение ее перспективы, определяемые как обобщенные представления о будущей семейной жизни, ведут к пониманию подрастающим поколением всей важности этого союза, в котором есть свои ограничения и соблаговоления. Они исходят из правила: для сохранения семейных ценностей старшее поколение поддерживает молодую семью, в свою очередь, молодые заботятся о старых родителях.

Погребально-поминальные обряды вызывают щемящие чувства скорби, грусти, печали, тоски, растерянности и задумчивости в результате разрыва с близкими, родственниками, которых нет в живых. Подрастающее поколение чувствует горечь безвозвратной потери члена семьи, сопереживая вместе со всеми, и это состояние заставляет его ценить неразрывность взаимосвязи с родителями и родственниками.

Несомненная важность традиции уважительного отношения к старшим заключается в том, что родители, заботясь о стариках, проявляя милосердие, подают положительный пример своим детям. Доверие к старшему поколению позволяет ему чувствовать себя полноправным членом семьи. Бабушки и дедушки принимают активное участие в воспитании внуков, опираясь на опыт народного воспитания, и стремятся передать его взрослым детям. Следованию традиции уважения к старшим начинается с дошкольного возраста. Ребенку внушают правила проявления милосердия, отзывчивости, внимательного и вежливого отношения к старшим. Ему поручают принести бабушке или дедушке очки, газету, включить телевизор, усадить на удобное место и пр. От родителей – к детям, от старших детей – к младшим – таков результат воспитательного эффекта этой традиции. Дети проявляют любовь и уважение к родителям, братьям и сестрам, заботятся о малышах. В хозяйственной деятельности дети помогают старшим, совместно с ними участвуя в приготовлении пищи, уборке дома, его территории, ухаживая за домашними животными и пр., тем самым приобретая трудовые умения. Старший брат и сестра – опора, надежда, образец для подражания. «Младший растет, глядя на брата, а сестренка – глядя на сестру», – так гласит казахская поговорка. И чаще в таких дружных семьях вырастают дети, проявляющие сердечные отношения друг к другу.

Приобщая детей к традиции гостеприимства в семье, мы формируем у них навыки культурного поведения, помогаем им усваивать принятые этикетные нормы и по отношению к незнакомому человеку (не быть назойливым и любопытным, не задавать лишних вопросов, не капризничать). Дети и молодежь соблюдают элементарные правила этикета в принятии гостя, овладевают поведенческими и речевыми навыками взаимообщения. У них формируются такие качества, как вежливость, деликатность, скромность и заботливость. Вместе с взрослыми готовят еду, поливают воду на руки, чтобы гость помыл их перед тем, как садиться за стол, подают полотенце, чтобы он вытер мокрые руки, проявляют свои музыкальные или литературные способности. За все свои действия ребенок получает благодарность и благословение от гостя. При этом взрослые произносят: «Будь умным и хорошим человеком!», «Расти большим джигитом!», «Пусть пыль не садится на твою голову!», «Пусть жизнь твоя будет долгой!».

Мощным воспитательным эффектом обладает народный фольклор. Устное и музыкальное народное творчество богато сказаниями, обрядовыми песнями, пословицами и поговорками, афоризмами, героическими поэмами, среди которых детские произведения обладают огромной силой эмоционального воздействия, производя глубокие впечатления на мысли и чувства детей. Ребенок заучивает стихи, песни, сказки, учится импровизировать.

В казахских семьях родители придерживаются мудрых изречений, содержащих ценные мысли о воспитании детей. В пословицах и поговорках отражены цитаты и афоризмы в виде крылатых изречений о нравственности и нравах людей, они обладают меткой и яркой выразительностью.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что традиции, обычаи и обряды являются неоценимым вкладом в сохранение и развитие духовной культуры казахского народа. Ценности и нормы культурного поведения народа на протяжении многих веков являлись действенным фактором в духовно-нравственном формировании личности. Необходимо осознание их роли в воспитательном процессе семьи под воздействием примера родителей и людей старшего поколения.

Научная новизна статьи определяется раскрытием содержания этнокультурных ценностей казахского народа в духовно-нравственном становлении и развитии детей и подрастающего поколения.

Теоретическая значимость статьи заключается в расширении и обогащении представлений о педагогической целесообразности национальных традиций казахского народа.

Практическая значимость видится в определении системы педагогической направленности семьи при осознании взрослыми членами ценностно-смысловых особенностей процесса духовно-нравственного развития детей и подрастающего поколения средствами народной мудрости.

Библиографический список


1. Волков Г.Н. *Этнопедагогика*: учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений. Москва, 1999.
2. Волков Г.Н. *Педагогика любви*: Избранные этнопедагогические сочинения: в 2 т. Москва, 2002; Т. 1.
3. Волков Г.Н. *Педагогика любви*. Избранные этнопедагогические сочинения: в 2 т. Москва, 2002; Т. 2.
4. Сухомлинский В.А. *Избранные педагогические сочинения:* в 3-х т. Москва, 1980; Т. 2.
5. *Кунанбаев А. Книга слов*. Перевод с казахского *Р. Сейсенбаева. Семипалатинск, 2001.*
6. Кудайбердиев Ш. *Три истины*. Алматы: Казахстан, 1991.
7. *Ситдыков А. Педагогические идеи и просветительская деятельность И. Алтынсарина*. *Алма-Ата*: *Мектеп*, *1968*.
8. Жумабаев М. *Собрание сочинений:* в 3-х т. Алматы, Жазушы, 2002.

9. Аймауытов Ж. *Алты томдық шығармалар жинағы. Психология, жан жүйесі мен өнер таңдау*. Алматы: Ел-шежіре, 2013; Т. 4.
10. Агаркова О.А., Мезенцева А.В. Концепт «семья» в казахской национальной культуре. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 1-1. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=19317
11. Аргынбаев Х.А. *Казахская семья*. Алматы: Кайнар, 1996.
12. Измайлов А.Е. *Народная педагогика: педагогические воззрения народов Средней Азии и Казахстана*. Москва, 1991.
13. Калиев С., Жарыкбаев К. *Казахское обучение и воспитание*. Алматы, 1996.
14. Кожахметова К.Ж. *Казахская этнопедагогика: методология, теория, практика*. Алматы: Ғылым, 1998.
15. Мухамбаева А.Х. *Национальные обычаи и традиции казахского народа и их влияние на воспитание детей и молодежи.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1974.
16. Кабакова М.П., Масалимова А.Р. Этнокультурные традиции казахской семьи: психологический анализ. *Вестник КазНУ*. Алматы, 2010. Available at: https://articlekz.com/article/8367

References

1. Volkov G.N. `Etnopedagogika: uchebnik dlya studentov srednih i vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva, 1999.
2. Volkov G.N. *Pedagogika lyubvi*: Izbrannye `etnopedagogicheskie sochineniya: v 2 t. Moskva, 2002; T. 1.
3. Volkov G.N. *Pedagogika lyubvi*. Izbrannye `etnopedagogicheskie sochineniya: v 2 t. Moskva, 2002; T. 2.
4. Suhomlinskij V.A. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya:* v 3-h t. Moskva, 1980; T. 2.
5. Kunanbaev A. *Kniga slov*. Perevod s kazahskogo R. Sejsenbaeva**.** Semipalatinsk**,** 2001**.**
6. Kudajberdiev Sh. *Tri istiny*. Almaty: Kazahstan, 1991.
7. Sitdykov A**.** *Pedagogicheskie idei i prosvetitel'skaya deyatel'nost' I. Altynsarina*. Alma-Ata: Mektep, 1968.
8. Zhumabaev M. *Sobranie sochinenij:* v 3-h t. Almaty, Zhazushy, 2002.
9. Ajmauytov Zh. *Alty tomdyқ shyғarmalar zhinaғy. Psihologiya, zhan zhyjesi men өner taңdau*. Almaty: El-shezhire, 2013; T. 4.
10. Agarkova O.A., Mezenceva A.V. Koncept «sem'ya» v kazahskoj nacional'noj kul'ture. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 1-1. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=19317
11. Argynbaev H.A. *Kazahskaya sem'ya*. Almaty: Kajnar, 1996.
12. Izmajlov A.E. *Narodnaya pedagogika: pedagogicheskie vozzreniya narodov Srednej Azii i Kazahstana*. Moskva, 1991.
13. Kaliev S., Zharykbaev K. *Kazahskoe obuchenie i vospitanie*. Almaty, 1996.
14. Kozhahmetova K.Zh. *Kazahskaya `etnopedagogika: metodologiya, teoriya, praktika*. Almaty: Fylym, 1998.
15. Muhambaeva A.H. *Nacional'nye obychai i tradicii kazahskogo naroda i ih vliyanie na vospitanie detej i molodezhi.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1974.
16. Kabakova M.P., Masalimova A.R. `Etnokul'turnye tradicii kazahskoj sem'i: psihologicheskij analiz. *Vestnik KazNU*. Almaty, 2010. Available at: https://articlekz.com/article/8367

*Статья поступила в редакцию 23.11.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-297-299

***Emets L.G.,*** *postgraduate, Moscow University for Industry and Finance "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: emetsl@mai.ru*
***Uvarova N.N.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow University for Industry and Finance "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: n.n.uvarova@mail.ru*

**THE RELEVANCE OF THE IMPLEMENTATION OF THE NEURODIDACTIC APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS.** The article explains the relevance of the implementation of the neurodidactic approach in the educational process. The definition of such concepts as "neuroeducation", "neurodidactics" and "the educational process" are also mentioned. The authors underline the main principles of the neurodidactic approach, which are considered in the plane of the main spheres of personality development, such as motivational sphere, cognitive sphere, emotionally volitional sphere and individual-psychological sphere. The article proves that the most successful model of the educational process is based on the neurodidactic approach and also indicates the necessity of developing new forms of training teachers. The article on the example of the neurodidactic approach shows possibilities of increasing the efficiency of the educational process due to an individual approach to learning, depending on the characteristics of the psychophysiological development of the child.

*Key words:* **neuropedagogics, neurodidactics, neurodidactic approach, educational process, pedagogy, psychology, education.**

***Л.Г. Емец****, аспирант, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: emetsl@mai.ru*
***Н.Н. Уварова****, канд. пед. наук, доц., декан факультета педагогики и психологии Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: n.n.uvarova@mail.ru*

# АКТУАЛЬНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

В статье обосновывается актуальность внедрения нейродидактического подхода в образовательный процесс. Раскрываются понятия нейропедагогики, нейродидактики и образовательного процесса. Выделяются основные принципы нейродидактического подхода, которые рассматриваются в плоскости основных сфер развития личности о: мотивационно-потребностной, когнититивной, эмоционально-волевой, индивидуально-психологической. Автор доказывает, что наиболее успешная модель образовательного процесса основана именно на нейродидактическом подходе. Обозначается необходимость разработки новых форм обучения педагогов. В статье на примере нейродидактического подхода показаны возможности повышения эффективности образовательного процесса за счёт индивидуального подхода к обучению в зависимости от особенностей психофизиологического развития ребёнка.

*Ключевые слова:* **нейродидактика, нейропедагогика, нейродидактический подход, образовательный процесс, педагогика, психология, образование.**

Актуальность статьи заключается в том, что в последнее время остро стоит вопрос о возникновении противоречия между имеющимися традиционными подходами в педагогике и новыми возникающими потребностями в корректировке образовательного процесса. Здесь мы понимаем образовательный процесс как целенаправленную деятельность по обучению, воспитанию и развитию личности путем организованных учебно-воспитательных и учебно-познавательных процессов в единстве с самообразованием этой личности, обеспечивающих усвоение знаний, умений и навыков. По данным исследований, все больший процент детей в нашей стране имеет те или иные трудности в обучении. А согласно исследованию Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA), Россия находится на 30-х местах среди стран-участниц. Все это свидетельствует о застойных и кризисных явлениях в отечественной педагогике.

Методология педагогики не может быть статичной, так как развитие научной мысли и открытия в смежных отраслях должны формировать новые подходы и методы. Сегодня же образовательный процесс не опирается на новые научные знания, не использует их в полной мере, как того требует реальность.

Цель нашего исследования – рассмотреть сущность и возможности внедрения нейродидактического подхода в образовательный процесс современных образовательных учреждений.

Задачи состоят в определении сущности и содержания нейропедагогики и нейродидактического подхода; в рассмотрении воззрений различных учёных на проблемы нейродидактического подхода и необходимость его внедрения в учебный процесс.

М.Х. Мальсагова в своей статье выделяет социальные, научные, образовательные и валеологические факторы, свидетельствующие о наступлении нового

нейроэтапа в теории обучения [7]. Мы согласны с мнением этого автора и считаем, что можно смело поставить вопрос о разработке новых педагогических технологий с последующим их внедрением в образовательный стандарт подготовки будущих педагогов и повышения квалификации действующих. Нам видится, что нейродидактический подход в совокупности с традиционными методами педагогики смог бы решить проблему оптимизации и эффективности образовательного процесса, помог выстроить современному педагогу качественный процесс обучения с учетом имеющихся на данный момент научных знаний о человеке.

В своей статье «Нейропедагогика как основа эффективного образовательного процесса» Н.В. Чурило [14] провела анализ различных факторов, влияющих на условия успешного обучения детей на основании исследований, проводимых в разных странах мира.

Среди предполагаемых важнейших факторов были выделены следующие: финансирование образовательных организаций, использование программ структурной реорганизации учреждений образования, программы по выбору, применение в образовательном процессе элементов соревнований между школами, а также общее количество учащихся на одного педагога (средняя и старшая школа). Оказалось, что ни один из этих факторов не коррелирует с уровнем качества образования, показываемом в результате исследования PISA. В рейтинге PISA Финляндия признается образовательным лидером и показывает стабильно высокие баллы в оценке школьных достижений.

Организация образовательного процесса в этой стране построена следующим образом: для каждого ребенка педагог имеет возможность разработать персональный учебный план с целью устранения пробелов в его знаниях и развития недостаточно сформированных функций. Экзамены и тесты отсутствуют, а вместе с ними – конкуренция и соревновательная составляющая. Учебные нагрузки небольшие, а уроки проводятся в форме интерактивного взаимодействия. Результатом являются высокий уровень знаний учащихся и низкий уровень психологических и психосоматических проблем. Образовательная система формирует доверительные отношения между ребенком и педагогом. Ребёнок признает свою личную ответственность за результаты обучения. Развиваются способности и потенциальные возможности ребенка. Эти основные положения в наибольшей степени соответствуют принципами нейропедагогики – современного научного направления, представляющего собой пример продуктивного взаимодействия нейропсихологии и педагогической теории обучения.

**Нейропедагогика** (англ. *Neuroeducation, Educational neuroscience*) – прикладная нейронаука использования знаний когнитивной неврологии, дифференциальной психофизиологии, нейропсихологических знаний, данных о мозговой организации процессов овладения различными видами учебного материала, учёта совместимости вариантов ИПЛ (индивидуальный профиль латерации) учащихся и преподавателей в образовательном процессе [9].

Цель нейропедагогики – максимально эффективно решать педагогические задачи, используя знания об индивидуальных особенностях мозговой организации высших психических функций.

В России нейропедагогика возникла в 1997–2000 г. Основные идеи нейропедагогики, заложенные в исследованиях Л.С. Выготского [2], А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой Л.С. [6], касаются вопросов необходимости учета индивидуальных когнитивных стратегий ребенка, его сильных и слабых сторон развития, состояния высших психических функций при организации эффективного образовательного процесса.

Нейродидактика – составная часть нейропедагогики. Это понятие, обозначающее различные практические методики, которые ставят своей целью развитие дидактических и педагогических концептов, опираясь на результаты исследований нейронаук, особенно на современные исследования мозга. Впервые этот термин был введен Г. Прайсом в 1988 году для обозначения новой научной междисциплинарной области, сочетающей исследование мозга и дидактику [8, с. 94]. Вообще же нейродидактика представляет собой определенную связь между нейронауками (нейропсихологией, нейрофизиологией, нейробиологией), дидактикой и психологией [5, с. 109]. Она связана с исследованиями мозговой деятельности и предлагает основанные на результатах этого исследования эффективные методы преподавания и обучения. Суть нейродидактики заключается в организации и повышении качества обучения на основе знания структуры и функций мозга, сенсорных предпочтений, различий функций полушарий головного мозга, стилей учения, реакций на стрессовые ситуации и различных типов памяти. Нейродидактика по-новому рассматривает различные аспекты преподавания, уделяя особое внимание типу личности обучаемого и степени его мотивации. Это наука об организации образовательного процесса на базе новейших знаний о мозговой деятельности [3].

В конце XX в. нейропсихология задала вектор для нового научного направления. Т.П. Хризман связала его основные задачи с необходимостью учета возрастной динамики созревания мозговых структур и индивидуальных особенностей мозгового функционирования ребенка при организации учебного процесса в школе [12].

Какими же принципами нейропедагогики и нейродидактики должен руководствоваться современный педагог, чтобы максимально эффективно осуществлять в нынешних реалиях свою профессиональную деятельность?

Анализ исследований по данному вопросу [1; 6; 12; 13] позволил сформулировать эти принципы педагогической деятельности.

Следует учитывать, что важным фактором, обусловливающим сохранение ресурсов мозга, является физическое здоровье. Современная школа, к сожалению, забывает об этой тонкой связи, так как педагогический процесс в первую очередь выводит на поверхность когнитивные способности и все, что связано с сознанием.

В развитии ребенка особую значимость приобретает психомоторное развитие ребенка и формирование его двигательных навыков. Игнорирование двигательных потребностей приводит к нарушению сложных видов аналитической и синтетической деятельности. Так, нарушения психомоторного развития ребенка приводят к несформированности образа собственного тела, а также к нарушениям зрительно-пространственных функций и ориентации в пространстве.

Конечно, педагог не должен обладать специальными медицинскими знаниями, но должен учитывать, что здоровое тело – источник «энергии» мозга [13]. Сюда же можно отнести правильное питание и здоровый обмен веществ. А также предупреждение аутостимуляции мозга в виде игр на смартфонах, планшетах, громкой музыки в наушниках и двигательной хаотичной активности. Да, это не обучающий процесс сам по себе. Но это вопросы, касающиеся функционирования мозга и требующие определенного педагогического воздействия, работы с обучающимися и родителями, что также входит в педагогические компетенции.

Учение и познание – энергоемкие физиологические процессы, поэтому важно обеспечивать благоприятные условия с точки зрения профилактики заболеваний, питания и гигиены.

Клемантович И.П., Леванова Е.А., Степанов В.Г. в своей работе указали на необходимость использования данных современных нейронаук для более эффективного развития четырех сфер психики человека [4]. Ниже мы рассмотрим применение нейродидактического подхода в этой плоскости.

Мотивационно-потребностная сфера. Без нее невозможна сознательная и целенаправленная деятельность субъекта. Здесь, безусловно, нужно говорить о произвольной регуляции как способности формирования мотива поведения. Затем мотив должен превратиться в программу последовательных действий. А уже после должно произойти сопоставление результатов с мотивом.

Мотивационная сфера личности «работает» в связке с вопросом «зачем?». Поэтому обучение должно быть осмысленным как для учителя, так и для ученика. Л.С. Выготский говорил, что семилетнему ребенку незачем и некому писать. Какой у него должен быть мотив для обучения?

Мозг человека всегда работает в режиме взаимодействия прежнего опыта с новой ситуацией. Осмысление и понимание ситуации возникает при нахождении опоры в имеющихся знаниях и представлениях, которые необходимо постоянно обновлять в процессе обучения. Это соответствует концепции Л.С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития.

Кроме того, ребенку должна быть доступной «задача», которая перед ним ставится в процессе обучения. То есть обучение должно быть своевременным, учитывающим сензитивные периоды развития мозга. Обучение без учета анатомо-физиологического созревания мозга может привести к нарушениям развития произвольности и регуляции.

Обучение должно соответствовать возрастным нормам и интересам ребенка, его жизненной ситуации. Соблюдение иерархии интересов в соответствии с возможностями ребенка и приведет в итоге к возникновению той самой ожидаемой учебной мотивации.

Согласно взглядам А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Н.А. Бернштейна, в цепочке «деятельность – действие – операция – микрооперация» сознательному контролю подлежит только первое звено – деятельность. А А.В. Цветков указывает на то, что в современной школе учебная деятельность контролируется только на уровне микроопераций. Деятельностью руководит смысл, а микрооперацией вопрос «как?» [11, с. 44]. Таким образом результат школьного обучения известен заранее – мы получаем человека, напичканного множеством несистемных навыков, неприменимых в реальной жизни.

Не будем раскрывать в рамках статьи всю суть, но обязательно укажем на лонгитюдные исследования известного российского нейрофизиолога, академика П.В. Симонова и его учеников. Он разработал специальную информационную теорию эмоций, с позиций которой вел исследования. Опыты проводились в рамках проблемы «мозг и поведение». В этом контексте весьма интересны две его монографии: «Мотивированный мозг» и «Эмоциональный мозг» [10; 11]. Работы академика Симонова имеют большую значимость не только для физиологов высшей нервной деятельности, но и педагогов.

Природа наделила человека любознательностью и стремлением к познанию, а педагогика как наука должна создавать среду для удовлетворения этих потребностей.

Перейдем к когнитивной сфере личности. Здесь мы подразумеваем такие психические познавательные процессы, как восприятие, память, внимание, мышление, воображение. Эти процессы подробно изучены, и не нужно говорить о том, что без понимания их функционирования невозможно никакое эффективное обучение в принципе.

Все эти процессы тесно связаны между собой, и неверным было бы изучать их в отрыве друг от друга. Нейрофизиология и нейропсихология подтверждают эти данные. Но есть и сравнительно новые открытия в данной области, касающиеся разной латеральности и связанные с этим различия в протекании психических процессов. Безусловно, различия присутствуют. Не следует здесь впадать в некую категоричность по поводу только «право-» или «левополушарности», так как доказано, что правое и левое полушария не функционируют отдельно, как бы сами по себе у людей с разной латеральностью. Они имеют множество связей, которые гораздо более сложны, чем представлялось сначала. Но тем не менее нужно обязательно учитывать нюансы восприятия и обработки информации этими двум категориями людей. Действительно, только недавно начали появляться специальные разработки и внедряться в обучение различные технологические приемы, направленные на обучение левшей. Ранее весь обучающий процесс, включая методику обучения письму, был ориентирован на «левополушарных» детей. Все это важно, так как образовательный процесс не должен быть единообразным для всех, а обязан учитывать индивидуальные различия, в том числе и по латеральности.

Обучение также должно иметь мультимодальный характер – опираться на материалы различной модальности [11] Должны быть задействованы разные репрезентативные системы с учетом индивидуальных особенностей обучающихся: визуальная, аудиальная, кинестетическая. Педагогу необходимо предусмотреть широкий спектр применения различных методов и приемов обучения для вовлечения учащихся в разнообразную по содержанию и формам учебно-познавательную деятельность.

Все педагогические воздействия должны быть целесообразными и последовательными. Это положение опирается на закономерности формирования мышления ребенка. Нейропсихологические исследования показали, что мозг одновременно может анализировать, синтезировать полученную информацию и оперировать целым и частями. Такие важные мыслительные процессы, как анализ и синтез, постоянно взаимодействуют между собой, а их совместное развитие требует применения правильных приемов и методов обучения. Учебный материал должен быть представлен в режиме взаимодействия целого и частного, прямого и обратного методов решения задач, конкретизации и обобщения и т.д.

Известна способность мозга перерабатывать информацию одновременно в условиях сфокусированного внимания и периферийного восприятия. В процессе обучения можно грамотно использовать особенности периферийного восприятия и применять его как дополнительный конструктивный фактор. Между тем механизм периферийного восприятия может выступать и как деструктивный элемент, именно поэтому важно учитывать индивидуальные особенности обучающихся.

Очень важно понимать, какой вид памяти используется в процессе обучения. В современной школе очень распространено использование «зубрежки» как вида запоминания информации. Процесс запоминания во многом зависит от особенностей восприятия, вида памяти и используемых техник, а благодаря такому свойству мозга, как нейропластичность, память можно и нужно развивать. Педагогу важно знать, что в зависимости от того, какой канал восприятия является доминирующим, можно выбирать соответствующие методики для наиболее эффективного запоминания. Например, аудиалам лучше использовать аудиокниги и лекции, а также обсуждать новую информацию в группе учащихся. Необходимо вслух проговаривать услышанное и пересказывать для более эффективного запоминания. Для визуалов будет эффективным конспектирование. Делать это можно различными способами: составлять интеллект-карты, зарисовывать объекты, выделять цветами важные фрагменты. Использовать таблицы и графики. Кинестетикам следует писать от руки, использовать моторику. Также можно связывать запоминание с физическими упражнениями. Знания же, которые попали в память в виде вызубренной информации, будут неустойчивыми, непродуктивными и хаотично разбросанными, что помешает дальнейшему их поиску и воспроизведению.

В рамках данной статьи сложно охватить и рассмотреть все вопросы, касающиеся заявленной проблематики. Это требует отдельного исследования. Однако можно резюмировать и сделать выводы о том, что одной из главных задач современного образования является всестороннее развитие ребенка: его когниций, свойств личности, социальных компетенций с использованием максимально эффективных и здоровьесберегающих методов и технологий обучения, учитывающих индивидуальные особенности каждого обучающегося. Данная задача может быть успешно решена с использованием нейропсихологических знаний, нейропедагогики с применением нейродидактических методов в обучении. Очевидно, что у современных педагогов недостаточно квалификации для того, чтобы до конца понимать и действовать в рамках изменившейся парадигмы обучения. Поэтому актуальность внедрения нейродидактического подхода в виде новых стандартов обучения педагогов на данный момент не вызывает сомнения у авторов статьи.

Научная новизна исследования определяется тем, что рассмотрены сущность и возможности внедрения нейродидактического подхода в образовательный процесс современных образовательных учреждений России (материал рассматривался на примере РФ).

Теоретическая значимость статьи определяется её вкладом в педагогику в разделах, посвящённых современным подходам в обучении и возможностям их реализации.

Практическая ценность исследования заключается в том, что на примере нейродидактического подхода показаны возможности повышения эффективности образовательного процесса за счёт индивидуального подхода к обучению в зависимости от особенностей психофизиологического развития ребёнка.

Библиографический список


1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Методология нейропсихологического сопровождения детей с неравномерностью развития психических функций. *Лурия и психология XXI века*: доклады II Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия. Москва, 2003.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. *Собрание сочинений*: в 6 т. Т. 3. Москва: Педагогика, 1983.
3. Гулая Т.М., Романова С.А. Нейродидактика и ее использование в преподавании иностранных языков. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 3 ч. Тамбов: Грамота, 2017; Ч. 1, № 10 (76): 196 – 198.
4. Клемантович И.П., Леванова Е.А., Степанов В.Г. Нейропедагогика: новая отрасль научных знаний. *Вестник Московского педагогического государственного университета*. 2021; № 3: 8 – 17.
5. Куликова О.В. Нейродидактический подход как фактор повышения качества обучения иноязычному профессиональному общению. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. Серия: Образование и педагогические науки. 2014; № 14 (700): 107 – 114.
6. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. *Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе*. Москва, 1997.
7. Мальсагова М.Х. Предпосылки нейродидактического парадигмального сдвига в теории обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81).
8. Матвеева Е.Е. Нейродидактика – новое слово в организации учебного процесса. *Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ*. Минск, 2012; Выпуск 2: 93 – 95.
9. Москвин В.А., Москвина Н.В. Нейропедагогика как прикладное направление педагогики и дифференциальной психологии. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2001; № 4.
10. Цветков А.В. *Нейропедагогика для учителей: как обучать по законам работы мозга*. Москва, 2000.
11. Чурило Н.В. Нейропедагогика как основа эффективного образовательного процесса. *Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2019; № 2 (22).


References


1. Ahutina T.V., Pylaeva N.M. Metodologiya nejropsihologicheskogo soprovozhdeniya detej s neravnomernost'yu razvitiya psihicheskih funkcij. *Luriya i psihologiya XXI veka*: doklady II Mezhdunarodnoj konferencii, posvyaschennoj 100-letiyu so dnya rozhdeniya A.R. Luriya. Moskva, 2003.
2. Vygotskij L.S. Istoriya razvitiya vysshih psihicheskih funkcij. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. T. 3. Moskva: Pedagogika, 1983.
3. Gulaya T.M., Romanova S.A. Nejrodidaktika i ee ispol'zovanie v prepodavanii inostrannyh yazykov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 3 ch. Tambov: Gramota, 2017; Ch. 1, № 10 (76): 196 – 198.
4. Klemantovich I.P., Levanova E.A., Stepanov V.G. Nejropedagogika: novaya otrasl' nauchnyh znanij. *Vestnik Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 3: 8 – 17.
5. Kulikova O.V. Nejrodidakticheskij podhod kak faktor povysheniya kachestva obucheniya inoyazychnomu professional'nomu obscheniyu. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. Seriya: Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2014; № 14 (700): 107 – 114.
6. Luriya A.R., Cvetkova L.S. *Nejropsihologiya i problemy obucheniya v obscheobrazovatel'noj shkole*. Moskva, 1997.
7. Mal'sagova M.H. Predposylki nejrodidakticheskogo paradigmal'nogo sdviga v teorii obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81).
8. Matveeva E.E. Nejrodidaktika – novoe slovo v organizacii uchebnogo processa. *Praktika prepodavaniya inostrannyh yazykov na fakul'tete mezhdunarodnyh otnoshenij BGU*. Minsk, 2012; Vypusk 2: 93 – 95.
9. Moskvin V.A., Moskvina N.V. Nejropedagogika kak prikladnoe napravlenie pedagogiki i differencial'noj psihologii. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2001; № 4.
10. Cvetkov A.V. *Nejropedagogika dlya uchitelej: kak obuchat' po zakonam raboty mozga*. Moskva, 2000.
11. Churilo N.V. Nejropedagogika kak osnova `effektivnogo obrazovatel'nogo processa. *`Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; № 2 (22).


*Статья поступила в редакцию 28.11.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-300-301

***Isaikin I.V.,*** *postgraduate, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: Volk1o1@yandex.ru*

**POSITIVE AND NEGATIVE ASPECTS OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A MODERN UNIVERSITY.** The article examines "Information and communication technologies" in the system of higher education, identifies positive and negative aspects of the introduction of ICT in the educational process. The author substantiates the need to analyze the state of ICT in the educational process of the university in order to build an effective model of using ICT in the educational process of the university, since a large amount of information has been accumulated on the experience and effectiveness of the use of ICT in the educational process of higher educational institutions. The main positive and negative aspects of the introduction of ICT in the educational process of the university are presented. Brief description of each identified aspect of this analysis is given, the degree of ICT use in the educational process is analyzed. The presented material allows to draw a conclusion about the status of the teacher in the educational process and the potential for the development of ICT in the educational process of the university.

*Key words:* **information and communication technologies, university, education system, learning process, teacher.**

***И.В. Исайкин,*** *аспирант, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», E-mail: Volk1o1@yandex.ru*

# ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

В статье рассматриваются информационно-коммуникационные технологии в системе вузовского обучения, определяются положительные и отрицательные аспекты внедрения ИКТ в учебный процесс. Автором обоснована необходимость проанализировать состояние ИКТ в вузе для построения эффективной модели использования ИКТ в образовательном процессе, т.к. накопилось большое количество информации об опыте и эффективности применения ИКТ в высших учебных заведениях. Представлены основные положительные и отрицательные аспекты внедрения ИКТ в образовательный процесс вуза. Дана краткая характеристика каждому выявленному аспекту данного анализа, проанализирована степень использования ИКТ в учебном процессе. Представленный материал позволяет сделать вывод о статусе педагога в учебном процессе и потенциале развития ИКТ в образовательном процессе вуза.

*Ключевые слова:* **информационно-коммуникативные технологии, вуз, система образования, процесс обучения, преподаватель.**

Актуальность данной проблематики заключается в том, что сейчас накопилось большое количество исследований, посвященных изучению феномена применения ИКТ в образовательном процессе не только на уровне общего, но и профессионального и послевузовского профессионального образования.

Однако процесс внедрения данных технологий продолжается, что делает данную работу ещё более актуальной. Это подкреплено указом Президента РФ от 09.05.2017 № 203 «О стратегии развития информационного общества в Российской федерации на 2017–2030 годы». В нем прописано, что необходимо совершенствовать механизмы распространения и применения знаний, а также внедрение ИКТ в образовательный процесс на всех уровнях [1].

Именно поэтому основной целью статьи является определение основных положительных и отрицательных аспектов применения ИКТ в образовательном процессе вуза.

Основные задачи данной работы видятся в следующем:

– выделить основные отрицательные и положительные аспекты внедрения ИКТ в учебный процесс,

– выявить их основные характеристики,

– определить основные формы проявления их в образовательном процессе;

– проанализировать дальнейшие перспективы для развития.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы в общеобразовательном учреждении.

Сейчас этап развития ИКТ оказал огромное влияние на развитие современной модели образования, что объясняется их широким проникновением в профессиональную деятельность преподавателей-предметников на всех уровнях образования, в том числе и высшего. ИКТ-технологии уже нельзя в полной мере назвать новинкой, однако уже сейчас они не только подняли систему образования на качественно новый уровень, но и породили ряд проблем, которые мы не можем оставить без внимания.

Исследователи выделяют большой спектр недостатков применения ИКТ в системе высшего образования. Однако, изучив опыт преподавателей-предметников вузов, мы можем выделить еще ряд важнейших отрицательных аспектов внедрения в образовательный процесс: отсутствие методологии разработки ИКТ для образования, нагрузка преподавателя рядом дополнительных функций по обеспечению условий ИКТ, отсутствие вербального общения, не востребованность умения вести дискуссию.

**Отсутствие методологии разработки ИКТ для образования**

Одной из важнейших проблем в системе высшего образования остаётся низкий уровень ИКТ-компетентности профессорско-преподавательского состава. Отсутствие методологии в преподавании напрямую связано с низким уровнем ИКТ-компетентности, а, как известно, большинство образовательных проблем в обучении зависит от умения правильного, творческого использования педагогами инновационных технологий в своей практике.

Рыночные условия диктуют новые требования к подготовке профессиональных кадров и образовательных программ, в которых больший упор теперь делается на самостоятельную работу обучающихся [2–6]. Ориентируясь на новые запросы общества, преподаватель утратил главенствующую роль источника знаний. Деятельность педагога трансформируется в сложную многоаспектную систему, для которой необходима кардинально новая методология обучения. А отсутствие единого методологического пути внедрения инновационных технологий сильно замедляет процесс создания мерологии ИКТ для образования.

**Нагрузка преподавателя рядом дополнительных функций по обеспечению условий ИКТ**

Перестройка методологии и организация учебного процесса сильно сказываются на преподавателях. Как уже говорилось выше, преподаватель теперь не источник знаний, а в большой степени производитель, отвечающий за правильную их передачу абитуриентам. С введением новых технологий выросло число дополнительных навыков, которыми должен обладать преподаватель, чтобы соответствовать запросам современного общества на знания. Это ведёт к тому, что преподавателю почти не хватает времени заниматься своими научными изысканиями, т.к. он создаёт и разрабатывает свой курс сам с использованием современных технологий [3].

**Отсутствие вербального общения** – это довольно актуальная проблема, когда так актуально дистанционное обучение. Это делает человека замкнутым и изолированным от окружающего мира., что негативно сказывается не только на учебной деятельности студента, но и на его повседневной жизни.

**Не востребовано умение вести дискуссию**

Использование информационных технологий значительно повысило темпы обучения, а учебная дискуссия – это очень трудоёмкий и долгий процесс не только подготовки, но и проведения данного занятия. Дискуссия – это интерактивный метод обучения, который может хорошо разнообразить учебный процесс, однако преподаватели вузов зачастую видят интерактивное обучение в использовании интерактивной доски или показывании презентаций. Ведь сейчас происходит процесс сокращения сроков изучения дисциплин и уплотнения изучаемого материала [4].

Несмотря на столь серьёзный ряд недостатков в применении ИКТ, мы можем выделить и множество плюсов в их использовании:

– повышение мотивации в обучении,

– информационные технологии значительно расширяют возможности предъявления учебной информации,

– ИКТ позволяют качественно изменять контроль деятельности учащихся,

– ИКТ способствуют формированию у учащихся рефлексии,

– оказывает помощь в привлечении к обучению пассивных студентов,

– содействует повышению интенсивности образовательного процесса в целом.

Как отмечает Е.Г. Фоменок [7], ИКТ имеют также следующие преимущества:

– активизируют позиции студентов в процессе познаний,

– дают возможность учёта индивидуальных особенностей студентов;

– предоставляют возможность создания обучающей среды с наглядным представлением информации;

– способствуют регистрации и хранению результатов учебной деятельности студентов [7].

При обдуманном, грамотном использовании средств ИКТ в качестве новых форм обучения можно решать ряд важных задач дидактического характера (табл. 1):

Таблица 1

Дидактические возможности ИКТ в образовательном процессе [8]

| № | Дидактические возможности ИКТ |
|---|---|
| 1. | добиваться совершенствования преподавания за счёт встраивания в образовательный процесс ИКТ и эффективного их использования при активизации обучающихся |
| 2. | воздействовать при помощи ИКТ на формирование положительной мотивации обучающихся к обучению |
| 3. | обеспечивать процесс непрерывного и гибкого обучения |
| 4. | повышать уровень общей результативности самоподготовки обучающихся за счёт использования бумажных и электронных носителей информации и умения интегрировать их в процессе выполнения самостоятельной работы |
| 5. | использовать ИКТ для создания различных учебных ситуаций, в которых обучаемые усваивают материал в игровой форме |
| 6. | применять ИКТ для сообщения различных сведений обучающего характера, а также формирования навыков и умений по отбору и систематизации учебной информации и т.п. |

Если обобщить все перечисленные плюсы, то можно сделать вывод, что использование ИКТ результативно. ИКТ способствуют стимулированию мотивации у обучающих посредством предоставления множества возможностей для преподнесения нового материала. Обучающиеся не устают от повседневной рутины.

Используя современные программные технологии, мы смогли упростить взаимодействия людей в своих научных изысканиях. Люди получили множество вариантов взаимодействия на различных образовательных площадках, в том числе и на базе вуза. Даже самые пассивные обучающиеся включаются в образовательный процесс. В целом все перечисленные плюсы можно объединить в один – информационно-коммуникативные технологии способствуют повышению качества и интенсивности обучения.

Проведенный анализ научной литературы позволил нам заключить, что ИКТ в системе высшего обучения имеют и ряд существенных недостатков, которые могут нивелировать все указанные выше плюсы. Это связано с тем, что ИКТ-технологии используются не повсеместно. Не все преподаватели высших учебных заведений стремятся полностью перестроиться под новый образовательный процесс. Отсутствие методологии по подготовке образовательных программ и сопутствующих компонентов для помощи в их составлении только подчеркивают это.

Однако это не говорит нам, что ИКТ в массе своей неэффективны. Данная тенденция показывает, что потенциал ИКТ в рамках образовательного поля ещё не раскрыт, и им ещё только предстоит проявить себя. Необходимо разработать модель эффективного использования ИКТ в образовательном процессе, которая будет способствовать включению в него не только абитуриентов, но и преподавателей. Последние при должной технической поддержке как со стороны цифровых образовательных ресурсов, так и опираясь на новую методологическую модель построения учебного процесса смогут перестроить свои образовательные программы под современные реалии [5].

Научная новизна статьи заключается в выявлении основных направлений дальнейшего развития ИКТ-технологий в образовательном процессе современного вуза. Теоретическая значимость статьи состоит в расширении педагогического знания о положительных и отрицательных аспектах применения ИКТ. Практическая значимость – в определении дальнейшего пути и направлений развития ИКТ как важного элемента образовательного процесса.

Библиографический список


1. *О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы.* Указ президента РФ от 09.05.2017 № 203. Available at: //http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/000120170510000
2. Шарипов Ф.Ф. *Системный подход к информатизации педагогического процесса в вузе – доминанта формирования профессиональных компетентностей студентов*. Автореферат … диссертации доктора педагогических наук. Душанбе, 2013.
3. Оймахмадова Ш.Н. Первоочередные проблемы внедрения информационно-коммуникационных технологий в деятельность вузов. *БГЖ*. 2017; № 4 (21). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pervoocherednye-problemy-vnedreniya-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy-v-deyatelnost-vuzov
4. Дамбуева А.Б., Скокова Л.В. Роль учебных дискуссий в формировании компетенций. *Наука и школа*. 2015; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-uchebnyh-diskussiy-v-formirovanii-kompetentsiy-1
5. Камнева В.В. Использование информационно-коммуникационных технологий в системе высшего образования. *Скиф*. 2018; № 3 (19). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya
6. Шумилова Е.А. Современные аспекты изучения проблемы формирования социальнокоммуникативной компетентности будущих педагогов. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* 2015; № 6: 119 – 124.
7. Фоменок Е.Г. *Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения студентов иностранным языкам*. Available at: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/234102/
8. *«Плюсы» и «минусы» применения информационно-коммуникационных технологий в образовании*. Available at: https://pedsovet.org/article/plyusy-i-minusy-primeneniya-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy-v-obrazovanii


References


1. *O strategii razvitiya informacionnogo obschestva v Rossijskoj Federacii na 2017 – 2030 gody.* Ukaz prezidenta RF ot 09.05.2017 № 203. Available at: //http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/000120170510000
2. Sharipov F.F. *Sistemnyj podhod k informatizacii pedagogicheskogo processa v vuze – dominanta formirovaniya professional'nyh kompetentnostej studentov*. Avtoreferat … dissertacii doktora pedagogicheskih nauk. Dushanbe, 2013.
3. Ojmahmadova Sh.N. Pervoocherednye problemy vnedreniya informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v deyatel'nost' vuzov. *BGZh*. 2017; № 4 (21). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pervoocherednye-problemy-vnedreniya-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy-v-deyatelnost-vuzov
4. Dambueva A.B., Skokova L.V. Rol' uchebnyh diskussij v formirovanii kompetencij. *Nauka i shkola*. 2015; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-uchebnyh-diskussiy-v-formirovanii-kompetentsiy-1
5. Kamneva V.V. Ispol'zovanie informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v sisteme vysshego obrazovaniya. *Skif*. 2018; № 3 (19). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya
6. Shumilova E.A. Sovremennye aspekty izucheniya problemy formirovaniya social'nokommunikativnoj kompetentnosti buduschih pedagogov. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2015; № 6: 119 – 124.
7. Fomenok E.G. *Ispol'zovanie informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v processe obucheniya studentov inostrannym yazykam*. Available at: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/234102/
8. *«Plyusy» i «minusy» primeneniya informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v obrazovanii.* Available at: https://pedsovet.org/article/plyusy-i-minusy-primeneniya-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy-v-obrazovanii


*Статья поступила в редакцию 30.11.21*

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-301-304

***Kulichenko A.Yu.,*** *teacher, Department of Computer Science and Mathematics, Volgograd Academy of the Ministry of the Interior of Russia (Volgograd, Russia), E-mail: anna_mediahouse@mail.ru*

**SELF-ASSESSMENT OF THE ICT COMPETENCIES OF FUTURE INVESTIGATORS.** The article examines a concept of "ICT competencies", defines the essential content of the concept. The development of ICT competencies is often determined by the environment, but at the same time, a lot depends on the individual student. The author substantiates the need for attention to changes in the level of cadets' ICT competencies before and after completing the study of the discipline "Informatics and information technologies in professional activity". The classification of ICT competencies is presented. The components of ICT competencies are analyzed: knowledge, skills and attitudes. The necessity of self-diagnostics of ICT competencies, preparation of a questionnaire has been substantiated. An approximate list of

questions is given. The presented material allows to conclude that since ICTs permeate all aspects of life, making it possible to use new and faster ways of interacting, communicating, searching, gaining access to information, learning, then increased attention should be paid to monitoring the development of relevant competencies.

*Key words:* **ICT competencies, self-diagnosis, questionnaire.**

***А.Ю. Куличенко,*** *преп., Волгоградская академия МВД России, г. Волгоград, E-mail: anna_mediahouse@mail.ru*

# САМООЦЕНКА ИКТ-КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ

В статье рассматривается понятие ИКТ-компетенций, определяется его сущностное содержание. Развитие ИКТ-компетенций часто обусловлено окружающей средой, но вместе с тем многое зависит от конкретного обучающегося. Автором обоснована необходимость внимания к изменению уровня владения курсантами ИКТ-компетенциями до и после завершения изучения дисциплины «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности». Представлена классификация компетенций в области ИКТ. Разобраны составляющие ИКТ-компетенций: знания, навыки и отношения. Обоснована необходимость самодиагностики владения ИКТ-компетенциями, подготовки опросника. Приведен примерный перечень вопросов. Представленный материал позволяет сделать вывод о том, что т.к. ИКТ пронизывают все аспекты жизни, давая возможность использовать новые и более быстрые способы взаимодействия, общения, поиска, получения доступа к информации, обучения, то контролю развития соответствующих компетенций необходимо уделять повышенное внимание.

*Ключевые слова:* **ИКТ-компетенции, самодиагностика, опросник.**

Актуальность данной проблематики состоит в том, что в современном информационном обществе обучающиеся должны уметь применять технологии в учебной и повседневной жизни.

Цифровые навыки важны для подготовки к профессиональной деятельности. Курсанты должны уметь заниматься творчеством, без труда находить нужную им информацию, иметь критическое мышление, уметь решать проблемы и принимать решения. Образование сегодня должно идти в ногу со временем, отвечать требованиям быстроменяющегося мира.

Одно из направлений развития образования – повышение уровня владения ИКТ как педагогических работников, так и обучающихся. В частности, обучающимся необходимо овладеть ИКТ-компетенциями, позволяющими использовать ИКТ в качестве инструмента для облегчения процесса обучения, обладать знаниями и навыками в области ИКТ.

Цель данной статьи – разработка примерного перечня вопросов для опросника самодиагностики курсантов. Полученные результаты можно использовать для сравнительного анализа уровня ИКТ-компетенции курсантов в начале обучения и после завершения изучения дисциплины «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности».

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть понятие ИКТ-компетенций, выделить его характеристики, определить основные формы проявления ИКТ-компетенций у курсантов.

Методы исследования: анализ публикаций, нормативно-правовых документов по теме, наблюдение, обобщение.

А.В. Хуторской дает определение информационной компетенции, которая «является совокупностью навыков деятельности в окружающем мире, в образовательных областях и учебных предметах, по отношению к информации. Это владение современными информационными технологиями (СМИ, электронная почта, Интернет, аудиовидеозапись) и средствами информации (копир, модем, принтер, компьютер, факс, телефон, телевизор, магнитофон и т.п.), анализ, поиск, отбор, а также передача, сохранение и преобразование необходимой информации» [2].

Также исследователи данного вопроса отмечают, что «компетенция – это способность найти именно те действия, которые подходят для решения конкретной задачи. А компетентность, в свою очередь, – это характеристика личности, определяющая ее способность эффективно решать задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях, с учетом приобретенных знаний, умений и навыков, жизненного опыта, в том числе в сфере профессиональной деятельности» [3].

Международная организация Совет Европы определила ключевые, базовые и универсальные компетенции. В. Хутмахер выделил пять ключевых компетенций: «компетенции, связанные с информатизацией общества, владением этими технологиями, пониманием их применения, слабых и сильных сторон и способов, критическим суждением в отношении информации, распространяемой масс-медийными средствами и рекламой» [4].

Развитие ИКТ-компетенций является парадигмой в образовании. Понятие «компетенция» тесно связано и с понятием компетентного человека – того, кто очень хорошо делает то, что от него ожидается в данной области. Также можно сказать, что компетенции в области ИКТ представляют собой группу навыков, знаний и отношений, которые применяются при использовании информационных и коммуникационных систем, устройств, а также знания, которые необходимы для эффективной учебы и жизни в цифровом мире. ИКТ-компетенции включены в образовательные стандарты разных стран мира. Курсанты, обладающие ИКТ-компетенциями, должны создавать презентации, базы данных, использовать графическое программное обеспечение, электронные таблицы, базы данных, онлайн-приложения, электронную почту, чат-приложения и текстовые редакторы. ЮНЕСКО в 2008 г. представила стандарты ИКТ-компетенций, что показывает актуальность и важность вопроса.

Компетенции в области ИКТ могут быть классифицированы как:

а) основные компетенции цифровой грамотности, которые связаны с использованием ИКТ в учебных презентациях и мероприятиях и включают использование цифровых инструментов для получения информации, а также применение и разработку материалов, полученные из различных интернет-источников;

б) компетенции внедрения, которые связаны с использованием навыков и знаний для создания сложных проектов и управления ими, решения проблем в реальных ситуациях, сотрудничества с другими и использования информации и сетей экспертов;

с) этические компетенции, связанные с этическим, юридическим и ответственным использованием ИКТ.

Компетенция – это способность, основанная на индивидуальных знаниях, навыках, характеристиках и отношении к выполнению работы. Компетенция складывается из знаний, навыков и отношения. Знания включают в себя то, что человек узнал на занятиях, его опыт и понимание определенного предмета. Под навыками понимается способность использовать знания для правильного и точного выполнения работы.

Компетенции в области ИКТ относятся к знаниям, навыкам и способности использовать преимущества ИКТ с целью сбора, обработки и представления информации. ИКТ-компетенции также служат базовым навыком в информационном обществе.

Лица, обладающие компетенциями в области ИКТ, должны уметь составлять необходимые документы, находить решения проблем, выбирать подходящие инструменты ИКТ для эффективной работы. Они также должны уметь собирать и распространять информацию и обладать фундаментальными знаниями в области ИКТ.

Остановимся более подробно на 3 составляющих ИКТ-компетенций: знаниях, навыках и отношении. Первая составляющая – знания – включает в себя познания, которыми обладают обучающиеся в области ИКТ. Сюда также можно отнести понимание преимуществ использования технологий в повседневной жизни.

Вторая составляющая – навык – означает способность использовать знания и навыки в области ИКТ для учебы и работы, а именно – осуществлять поиск и обработку информации, оценку полученной информации, управление информацией, находить связи между различной информацией, использовать сеть Интернет.

Третья составляющая – отношение, означает понимание преимуществ и последствий использования ИКТ, осознание ценности и ответственности за коммуникацию. Отношение также включает в себя навыки критической оценки, которые приводят к развитию социальных и этических компетенций.

Социальные и этические компетенции подразумевают честность и ответственность за использование новейших технологий. Более того, социальные и этические компетенции побуждают пользователей соблюдать этические соглашения с целью правильного и этичного использования ИКТ, а также помогать другим, когда они сталкиваются с некоторыми трудностями при использовании ИКТ.

Самооценка ИКТ-компетенций – это метод оценки, который широко принят и признан педагогическими работниками во всем мире. Он включает в себя список вопросов для самостоятельной оценки его или ее компетенций. Информация, полученная таким образом, основана на желаниях или потребностях людей. Основное внимание в настоящем методе оценки уделяется самовосприятию и убеждению в отношении конкретной компетенции, которой обладает человек.

Опросник по ИКТ-компетенциям должен состоять из двух частей. Первая часть касается информации о курсантах, а вторая часть включает вопросы про ИКТ-компетенции. Для вариантов ответов можно использовать шкалу Лайкерта с четырьмя категориями: «Нет, мало, достаточно и много». Предполагается, что у обучаемых есть определенный уровень компетенции, определяемый категориями «Достаточно» и «Много». Отсутствие или недостаток категорий компетенций обозначается «Нет» и «Мало».

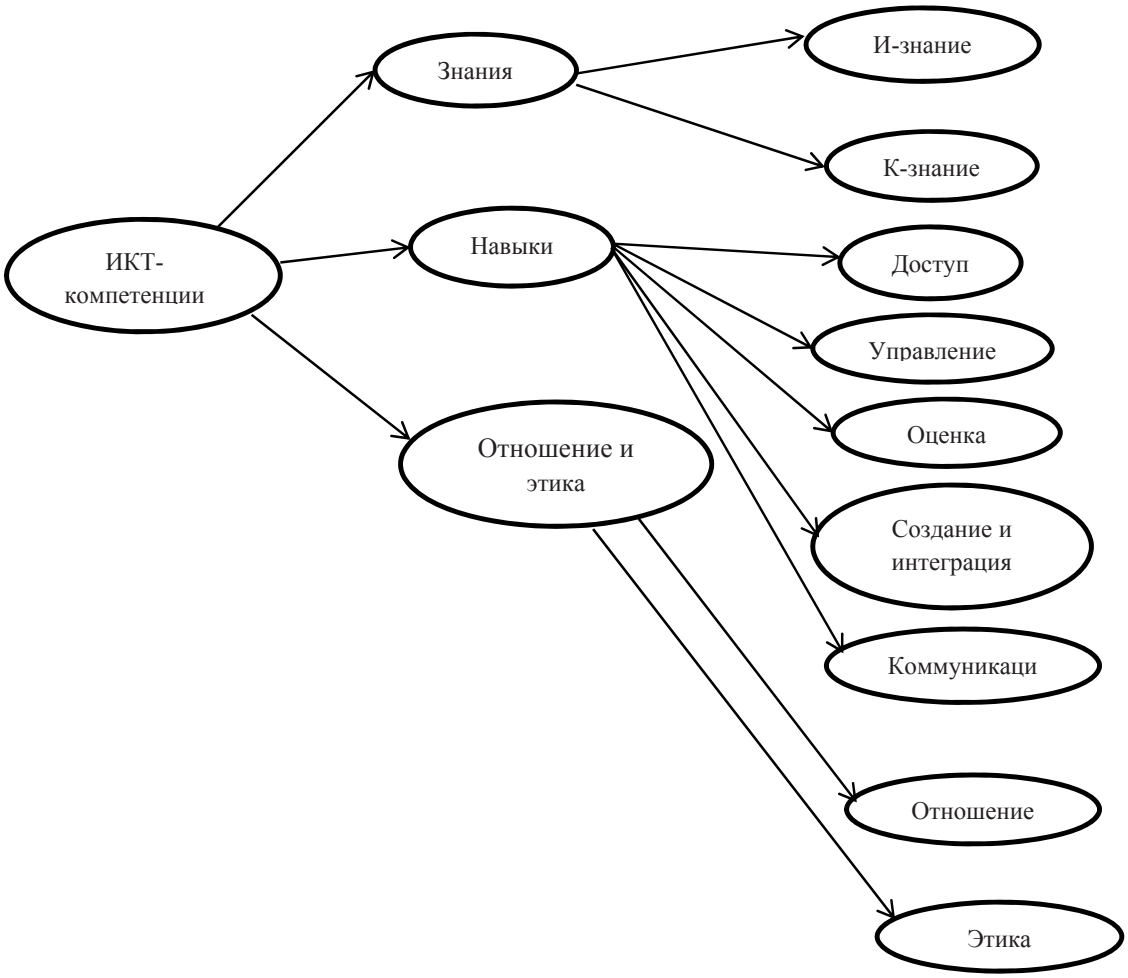



Рис. 1. Структура ИКТ-компетенций

Остановимся на вопросах, которые можно включить в опросник:

– Вы используете информационные и сетевые ресурсы?

– Вы продуктивно используете приложения?

- Вы применяете цифровые инструменты для получения информации из различных источников?

– Вы отбираете, анализируете и этично используете полученную информацию?

– Вы передаете информацию, используя различные средства и форматы?

– Вы ищете информацию из разных источников по сложной тематике?

– Вы используете цифровые ресурсы для подготовки общих с другими курсантами проектов, заданий?

– Вы решаете проблемы и принимаете решения, используя цифровые инструменты?

– Вы планируете и организуете работу над общим проектом, заданием?

– Вы создаете что-то свое, используя цифровые инструменты?

– Вы рационально, законно и ответственно используете информацию, полученную при помощи ИКТ?

– Вы используете ИКТ как инструмент постоянного обучения?

– Вы используете ИКТ как средство объединения для работы над чем-либо и социального общения?

При подготовке опросника необходимо учитывать знания курсантов в области ИКТ (обозначим их как И-знание и К-знание), имеющиеся навыки ИКТ (обозначим как доступ, управление, оценка, создание и интеграция, коммуникация), а также отношение к ИКТ и этика (обозначим как отношение и этика).

Представим данную информацию в виде графа:

Перед вузами системы МВД стоит задача подготовки высококвалифицированных кадров для подразделений полиции. Одной из дисциплин базового курса по направлению 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности является дисциплина «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности». Дисциплины базового уровня формируют основу для обучения на старших курсах. В результате освоения дисциплин специалитета обучающиеся должны овладеть общепрофессиональными и универсальными компетенциями выпускника согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по специальности [5]. Результат изучения дисциплины «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности» предполает, что обучающиеся должны знать основные методы, системы и средства сбора и хранения, поиска и систематизации, представления и обработки, передачи и реализации информации, используемые в деятельности органов внутренних дел, а также возможности использования информационно-телекоммуникационных технологий в профессиональной деятельности.

Перед преподавателями стоит непростая задача сделать образовательный процесс интересным для обучающихся, т.к. современные курсанты знакомы с информационными технологиями с раннего возраста. Активно используют их при подготовке к занятиям, для отдыха, а также в повседневной жизни. Тем не менее знания курсантов в области ИКТ часто оказываются поверхностными. Также стоит отметить изначально разный уровень ИКТ-компетенций обучающихся, т.к. курсанты приезжают учиться из разных регионов, из больших и малых населенных пунктов. В связи с чем предлагается проводить самооценку ИКТ-компетенций в начале обучения и после завершения изучения дисциплины «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности».

Также важно продолжать анализ для того, чтобы вносить предложения по совершенствованию учебного процесса, внедрять современные практики преподавания и лучше понимать обучающихся.

Таким образом, проведенный анализ позволил нам заключить, что ИКТ-компетенции очень важны для развития как личностных, так и профессиональных качеств обучающихся. Развитие ИКТ-компетенций позволяет будущим специалистам соответствовать требованиям современного мира. Дает возможность анализировать информацию и определять возможности для использования ИКТ, выбирать ИКТ для решения конкретных задач, выбирать и использовать различное оборудование, программное обеспечение с учетом их функций, а также применять ИКТ для самостоятельного профессионального развития.

Научная новизна статьи состоит в определении основных тем для самодиагностики курсантов. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о формах ИКТ-компетенций. Практическая значимость заключается в определении направления работы педагогических работников в области повышения уровня ИКТ-компетенций обучающихся.

Библиографический список

1. *Цифровая экономика Российской Федерации. Национальная программа.* Москва, 2021.
2. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. *Эйдос.* 2005; 12 декабря. Available at: http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm
3. Воронов С.А. *Управленческие компетенции как результат профессиональной подготовки курсантов:* материалы научно-методического семинара. 2016. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии РФ, 2016: 66–69.
4. Hutmacher W. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC). *Secondary Education for Europe.* Strasburg, 1997: 11.
5. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности.* Приказ Минобрнауки России от 31.08.2020 N 1138 (ред. от 26.11.2020). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-40-05-01-pravovoe-obespechenie-nacionalnoy-bezopasnosti-1138/
6. Лапчик М.П. ИКТ-компетентность бакалавров образования. *Информатика и образование.* 2012; № 2: 29 – 33.
7. Касьянова Е.В., Сафонов К.В. Методика развития медиакомпетенций студентов посредством медиаобразовательных проектов. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.* 2020; № 2 (52): 46 – 57.
8. Стариченко Б.Е. Профессиональный стандарт и ИКТ-компетенции педагога. *Педагогическое образование в России.* 2015; № 7: 6 – 15.

References

1. *Cifrovaya `ekonomika Rossijskoj Federacii. Nacional'naya programma*. Moskva, 2021.
2. Hutorskoj A.V. Tehnologiya proektirovaniya klyuchevyh i predmetnyh kompetencij. *`Ejdos.* 2005; 12 dekabrya. Available at: http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm
3. Voronov S.A. *Upravlencheskie kompetencii kak rezul'tat professional'noj podgotovki kursantov:* materialy nauchno-metodicheskogo seminara. 2016. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij voennyj institut vojsk nacional'noj gvardii RF, 2016: 66-69.
4. Hutmacher W. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC). *Secondary Education for Europe.* Strasburg, 1997: 11.
5. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – specialitet po special'nosti 40.05.01 Pravovoe obespechenie nacional'noj bezopasnosti*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 31.08.2020 N 1138 (red. ot 26.11.2020). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-40-05-01-pravovoe-obespechenie-nacionalnoy-bezopasnosti-1138/
6. Lapchik M.P. IKT-kompetentnost' bakalavrov obrazovaniya. *Informatika i obrazovanie.* 2012; № 2: 29 – 33.
7. Kas'yanova E.V., Safonov K.V. Metodika razvitiya mediakompetencij studentov posredstvom mediaobrazovatel'nyh proektov. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva*. 2020; № 2 (52): 46 – 57.
8. Starichenko B.E. Professional'nyj standart i IKT-kompetencii pedagoga. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015; № 7: 6 – 15.

*Статья поступила в редакцию 30.11.21*

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-304-306

***Malenkova A.A.,*** *Cand. of Sciences (Philology), teaching assistant, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: ludvik31@yandex.ru*

**TRAINING IN COOPERATION AS A TECHNOLOGY FOR LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY.** Today, when international contacts are intensifying, institutions of higher education must provide students with the opportunity to develop such communication skills in foreign languages that would help them carry out professional communication and exchange of experience at the international level. The article discusses an issue of learning in collaboration as a technology for studying foreign language at a university. Methods of work and various types (strategies, models) of the analyzed technology in the process of studying FL are highlighted. It is concluded that the totality of the considered forms of organization of learning FL with the help of learning in collaboration allows the most complete implementation of a personality-oriented approach, provides the opportunity for oral practice to each student, creates conditions for the formation of a personal reasoned opinion on a particular issue, helps to increase students' motivation for learning, teaches you to objectively evaluate yourself and others.

*Key words:* **foreign language, learning in collaboration, learning technology, collaborative learning.**

***А.А. Маленкова,*** *канд. филол. наук, асс., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: ludvik31@yandex.ru*

# ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Сегодня, когда интенсифицируются международные контакты, учреждения высшего образования должны обеспечить студентов возможностью сформировать такие навыки общения на ИЯ, которые бы помогали им осуществлять профессиональную коммуникацию и обмен опытом на международном уровне. В статье рассматривается вопрос обучения в сотрудничестве как технология изучения ИЯ в вузе. Выделяются методы работы и различные виды (стратегии, модели) анализируемой технологии в процессе изучения ИЯ. Сделан вывод, что совокупность рассмотренных форм организации обучения ИЯ с помощью обучения в сотрудничестве позволяет наиболее полно реализовать личностно ориентированный подход, предоставляет возможность устной практики каждому студенту, создает условия для формирования личного аргументированного мнения по тому или иному вопросу, способствует повышению мотивации студентов к обучению, учит объективно оценивать себя и других.

*Ключевые слова:* **иностранный язык, обучение в сотрудничестве, технология обучения, совместное обучение.**

Задача высшей школы – привлечь студента к активной познавательной деятельности, научить применять приобретенные знания на практике, четко осознавая, для каких целей они могут быть использованы. Технология обучения в сотрудничестве (cooperative learning, collaborative learning, CL) опирается на личностно ориентированный подход к студенту и трактуется в мировой педагогике как успешная альтернатива традиционным методам преподавания ИЯ [1]. Базовая идея состоит в переходе от объяснения к пониманию, от монолога к диалогу, от социального контроля – к развитию, от управления – к самоуправлению. Эта технология предполагает свободное развитие личности, наличие творческой или исследовательской деятельности, обеспечивает формирование студентом коммуникативных умений, способствует становлению его культурной идентификации, создает эффект социализации.

Технология CL строится на совместном обсуждении проблемы, принятии решений и является одним из вариантов личностно ориентированного подхода в обучении ИЯ. Ключевой принцип обучения в сотрудничестве – создание на практических занятиях по ИЯ благоприятных условий с целью активизации совместной деятельности в процессе обучения в разнообразных учебных ситуациях. Основы обучения в сотрудничестве, в малых группах обоснованы учеными-педагогами, психологами, философами (Д. Дюи, Ж. Пиаже, Дж. Олпорт, В. Сухомлинский, Ш. Амонашвили, А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мэй, К. Хорни, Р. Славин и др.) [2].

Основы учебной работы при непосредственной кооперации в своих трудах исследовали Х. Лийметс, называя ее групповой работой, В. Петровский трактовал ее как совместную учебную деятельность, И. Чередов – как коллективную работу, В. Рубцов, Г. Цукерман рассматривали обучение в сотрудничестве как коллективно-распределенную деятельность, а М. Виноградова и И. Первин как коллективную познавательную деятельность; В. Дьяченко и А. Ривин называли ее коллективным способом обучения [2]. Особенности применения этой технологии на уроках иностранного языка изучала Е. Полат при работе в парах [2]. Технология CL была разработана американскими методистами Дж. Аронсоном (1978, Калифорния), Р. Славином (1996, Университет Джона Хопкинса), Д. Джонсом и Р. Джонсом (1987, Университет Миннесоты) и группой Шломо Шаран (Израиль, Тель-Авивский университет) [3].

В отличие от характеризующегося конкуренцией индивидуального обучения, CL предлагает студентам искать общую выгоду в сильных сторонах друг друга (взаимно делиться информацией, оценивать идеи, мониторить работу и т.д.). Каждый участник достигает успеха тогда, когда группа успешно выполняет задание [3]. Исследователи [4] подчеркивают, что при использовании данной тех-

нологии при изучении ИЯ лингвистический материал не является самостоятельным предметом познания, а средством и условием развития мышления, творческих способностей учащихся. Взаимодействуя с другими, студент формируется как личность, а приобретенный опыт позволяет ему развить социальные навыки, необходимые не только для общения в чужеродной среде, но и для раскрытия потенциальных возможностей реализации в будущей профессии. Обучение в сотрудничестве сфокусировано на создании благоприятных и комфортных условий, при которых студенты положительно взаимосвязаны, чувствуют себя мотивированными и свободно выражают мысли на ИЯ [5]; считается, что CL-технологии можно применять к широкому спектру языковых программ и целей обучения [6].

Актуальность исследования определяется тем, что в основном вышеупомянутые исследования касались общего подхода по организации обучения в сотрудничестве или методических рекомендаций относительно начального этапа обучения ИЯ. Особенности применения упомянутой технологии при изучении ИЯ в высшей школе не были предметом отдельного исследования. В этом заключается актуальность предложенной статьи.

Цель статьи – осуществить анализ обучения в сотрудничестве как технологии изучения иностранного языка в вузе.

Задачи исследования:

1. Исследовать вопросы обучения иностранному языку в сотрудничестве в контексте высшего образования.
2. Выделить средства организации обучения в сотрудничестве и варианты их реализации

По мнению исследователей [6], целью технологии CL является развитие интеллектуальных, духовных и физических способностей, мотивов, интересов. Содержанием занятия в процессе такого обучения прежде всего является усвоение средств познания, общественно и личностно значимых преобразований в окружающей действительности, а не только знания по программе материала учебника. Методами работы являются совместная деятельность, поиск, деятельность преподавателя и студентов в сотрудничестве.

Исследователи идеологии обучения в сотрудничестве [7] отмечают, что задача педагога – тщательно спланировать занятие, учитывая определенные критерии: для внедрения рассматриваемой технологии необходимо создать группы (по 3–4 человека), в каждой из которых должны быть студенты разного уровня обученности; распределить учебный материал с целью обеспечения позитивной взаимозависимости; назначить роли; объяснить задание и проверить его понимание; сформулировать конечную цель учебного сотрудничества; стимулировать индивидуальную ответственность при выполнении общей задачи; осуществлять проверку учебной кооперации; подвести итоги занятия; изучить успеваемость и оценить учебные достижения студентов.

Существует немало моделей применения на практике данной технологии, которые уместно использовать при организации речевой деятельности студентов. Все они основываются на следующих основных принципах:

– задания должны быть разработаны для работы в группе;

– необходимость соблюдения положительной атмосферы, ведь сотрудничество необходимо для студентов, чтобы добиться успеха;

– время для выполнения заданий предоставляется для развития межличностных/кооперативных навыков;

– участники учатся вместе в небольших группах; каждый студент несет личную ответственность за деятельность всей группы [8].

Для достижения различных целей обучения исследователями разработаны различные виды (стратегии, модели) анализируемой технологии, такие как:

– Student Team Learning: успех группы зависит от самостоятельной работы каждого;

– Jigsaw: «эксперты» (представители разных команд) после обсуждения и уточнения самостоятельно обработанного ими материала объясняют его другим членам команд;

– Learning Together: совместный труд отдельных групп способствует усвоению всего материала, разделенного между подгруппами.

*Student Team Learning* базируется на общих для всей группы целях и достижении успеха всей группой в процессе индивидуальной деятельности каждого учащегося группы, который должен находиться в постоянном взаимодействии с остальными членами группы во время работы над изучаемой темой. Реализация данной модели основывается на следующем: группа получает общую оценку (средний балл) групповой деятельности; личная ответственность каждого члена группы за итоговый результат; сложность и объем заданий определяется преподавателем в зависимости от уровня владения студентами ИЯ [9]. Автономная деятельность студентов в процессе организации занятий по ИЯ с использованием технологии CL становится частью групповой самостоятельной работы.

При использовании модели *Jigsaw* происходит объединение учащихся в группы для проработки отдельных частей учебного материала. При этом каждый член группы занимается учебным материалом, непосредственно касающимся его части общей темы. Затем происходит «экспертная встреча», на которой учащиеся, работающие над идентичными проблемами, но в разных группах, осуществляют обмен полученной информацией. Далее студенты презентуют каждый в своей группе проработанный ими материал, при этом вся коммуникация осуществляется на ИЯ [10].

*Learning Together*. Группы студентов получают задание (фрагменты темы, которую прорабатывают все студенты). Усвоение учебного материала целиком осуществляется в результате совместной работы отдельных групп [10]. Вариантами применения *Learning Together* на занятиях по ИЯ являются следующие: взаимопроверка в парах письменных заданий (peer review); публичные дискуссии; диалоговое общение [10].

Существуют и другие варианты использования технологии CL на занятиях по ИЯ.

*Write Around*. Преподаватель делит студентов на четыре группы в зависимости от количественного состава аудитории и предлагает студентам рассказ или пример для начала одного предложения, к которому каждый студент в каждой группе может добавить одно предложение. В конце занятия каждая группа представляет свои рассказы.

*Tea Party*. Учащиеся образуют два концентрических круга или две линии, которые обращены друг к другу. Преподаватель задает вопросы, а студенты обсуждают ответ со студентом, который стоит перед ними. Через одну минуту внешний круг или одна линия движется вправо, чтобы студенты получили новых партнеров. Далее преподаватель предлагает следующий вопрос для обсуждения [10].

Ученые [11] обосновали стратегию CL, которую можно применять при работе с незнакомыми текстами. Перед группой встает задача понять суть всего текста, при этом каждый студент группы получает лишь часть изложения, обобщает его суть, предполагает возможные вопросы преподавателя, формулирует догадку. При изучении новой разговорной темы или грамматического материала преподаватель может воспользоваться стратегией «мозговой штурм», которая будет способствовать эффективному усвоению материала, повышенному вниманию, доброжелательному общению. Среди проблемных упражнений в соответствии с содержанием и характером их проблемной направленности различают упражнения на генерацию идей, упражнения на работу с информацией и упражнения, ориентированные на дискуссию. Для создания надлежащих условий для дискуссии на заключительных занятиях по определенной разговорной теме следует применять стратегию «Подумай и обсуди». Она предусматривает постановку учителем проблемы (вопроса), которая обсуждается студентами в группе или паре в течение –2 минут. Это время нужно для обдумывания ответа, избегания страха перед высказыванием своего мнения в целом. Дискуссия в малых (3-4 студента) или больших (4–6 человек) группах. Для студентов неязыковых вузов преподавателю необходимо подготовить опорные выражения и фразы. Однако исследователи [4; 7] отмечают, что постоянное развитие и совершенствование видов кооперативного обучения составляют угрозу для самого преподавателя как субъекта учебного процесса: существует возможность неправильной трактовки или непонимания сути определенной стратегии. Кроме того, можно встретить эмоциональное сопротивление студентов, детерминированное различными причинами.

Чтобы избежать негативных последствий, преподаватель ИЯ должен учитывать совокупность дидактических целей каждого занятия, в зависимости от характера и содержания его (урока) проблемной направленности определить структуру, оптимально совместив на каждом этапе методы, технологии и средства обучения языку и речевого развития. Для этого нужно предусмотреть объект наблюдений и исследовательской деятельности студентов в группах/командах; составить проблемные вопросы/задания для каждой из групп; определить круг дополнительной литературы для самостоятельной обработки (справочники, пособия, аутентичная художественная литература, периодические издания, определенные аудио- и видеозаписи). Педагогу следует учитывать количество студентов, которые будут взаимодействовать в процессе выполнения упражнений, учитывать уровень владения коммуникативной компетенцией, их психоэмоциональную совместимость. Приготовление к занятиям включает подготовку раздаточного материала, планирование рабочих мест. Применение технологии CL на уроках ИЯ возможно на всех этапах изучения той или иной темы. При изучении ИЯ в вузе ее целесообразно использовать для формирования и совершенствования грамматических и лексических навыков, умений критического мышления, в чтении и письменной речи.

Научная новизна исследования заключается в подробном описании множества средств реализации технологии CL, совокупность которых позволяет наиболее полно реализовать личностно ориентированный подход, позволяющий студенту сформировать в своем сознании систему ИЯ, качественнее усвоить учебный материал.

Научно-практическая и теоретическая значимость работы заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в неязыковых вузах при преподавании иностранного языка.

Библиографический список

1. Ning H. Adapting cooperative learning in tertiary ELT. *ELT Journal*. 2011; Vol. 65 (1): 60 – 70.
2. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*: учебное пособие. Москва, 2002.
3. Бояринцева С.Л. *Обучение в малых группах сотрудничества в курсе иностранного языка на среднем этапе общеобразовательной школы: на материале английского языка*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2007.

4. Wichadee S. Orawiwatnakul W. Cooperative language learning: ıncreasing opportunities for learning in teams. *Journal of college teaching and learning*. 2012; Vol. 9 (2): 93 – 99.
5. Yi Z., Lu Xi Z. Implementing a cooperative learning. *Educational studies*. 2012; Vol. 38 (2): 165 – 173.
6. Chen H.-Y., Jaya S. Goswami Structuring Cooperative Learning in Teaching English Pronunciation. *English Language Teaching*. 2011; Vol. 4 (3): 26 – 32.
7. Huang M., Hsiao W., Chang T., Hu M. Design and implementation of a cooperative learning system for digital content design curriculum: Investigation on learning effectiveness and social presence. *TOJET*. 2012; Vol. 11 (4): 94 – 107.
8. Yavuz O., Arslan A. Cooperative learning in acquisition of the English language skills. *European Journal of Educational Research*. 2018; Vol. 7 (3): 591 – 600.
9. Tuan T.L. Infusing cooperative learning into an EFL classroom. *English Language Teaching*. 2010; Vol. 3 (2): 64 – 77.
10. Zarrabi F. A study on cooperative language learning: the impact of CLL approach on English language proficiency of EFL learners. *European Journal of Education Studies*. 2016; Vol. 1 (2): 119 – 132.
11. Khan S.A., Ahmad R.N. Evaluation of the effectiveness of cooperative learning method versus traditional learning method on the reading comprehension of the students. *Journal of Research and Reflections in Education*. 2014; Vol. 8 (1): 55 – 64.

References

1. Ning H. Adapting cooperative learning in tertiary ELT. *ELT Journal.* 2011; Vol. 65 (1): 60 – 70.
2. Polat E.S., Buharkina M.Yu., Moiseeva M.V., Petrov A.E. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2002.
3. Boyarinceva S.L. *Obuchenie v malyh gruppah sotrudnichestva v kurse inostrannogo yazyka na srednem `etape obscheobrazovatel'noj shkoly: na materiale anglijskogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2007.
4. Wichadee S. Orawiwatnakul W. Cooperative language learning: ıncreasing opportunities for learning in teams. *Journal of college teaching and learning*. 2012; Vol. 9 (2): 93 – 99.
5. Yi Z., Lu Xi Z. Implementing a cooperative learning. *Educational studies*. 2012; Vol. 38 (2): 165 – 173.
6. Chen H.-Y., Jaya S. Goswami Structuring Cooperative Learning in Teaching English Pronunciation. *English Language Teaching*. 2011; Vol. 4 (3): 26 – 32.
7. Huang M., Hsiao W., Chang T., Hu M. Design and implementation of a cooperative learning system for digital content design curriculum: Investigation on learning effectiveness and social presence. *TOJET*. 2012; Vol. 11 (4): 94 – 107.
8. Yavuz O., Arslan A. Cooperative learning in acquisition of the English language skills. *European Journal of Educational Research*. 2018; Vol. 7 (3): 591 – 600.
9. Tuan T.L. Infusing cooperative learning into an EFL classroom. *English Language Teaching*. 2010; Vol. 3 (2): 64 – 77.
10. Zarrabi F. A study on cooperative language learning: the impact of CLL approach on English language proficiency of EFL learners. *European Journal of Education Studies*. 2016; Vol. 1 (2): 119 – 132.
11. Khan S.A., Ahmad R.N. Evaluation of the effectiveness of cooperative learning method versus traditional learning method on the reading comprehension of the students. *Journal of Research and Reflections in Education*. 2014; Vol. 8 (1): 55 – 64.

*Статья поступила в редакцию 29.11.21*

УДК 378.016 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-306-309

***Manakhova E.B.,*** *senior teacher, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: EManahova@fa.ru*

**DIFFERENT CULTURAL ASPECTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONALLY ORIENTED LANGUAGE TRAINING WITH BACHELORS AT A NON-LANGUAGE UNIVERSITY.** The article highlights some aspects of poly-, multi-, cross-cultural concepts when currently teaching the language of a specialty with contemporary students at a non-linguistic university. Examples of the use of verbal and non-verbal means of cultural communication that can be in demand in business, and which can be taught while foreign language training of undergraduate students are given. Several tasks are proposed that are able to develop students' poly-, multi-cultural communication skills in their further professional activities. It is concluded that a multicultural approach to professionally oriented foreign language education of students at the current stage is able to ensure the creation of an integrative-developing language environment at university, enrich the specialist-to-be with the values of different cultures, teach dialogue or polylogical communication and become the basis of professional identification.

*Key words:* **polycultural, multicultural, cross-cultural, communication, foreign language training, professionally oriented education.**

***Е.Б. Манахова,*** *ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: EManahova@fa.ru*

# РАЗНОПЛАНОВЫЕ КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Статья освещает некоторые аспекты поли-, мульти-, кросс-культурных понятий при обучении студентов неязыкового вуза языку специальности на современном этапе развития методики преподавания иностранных языков. Приводятся примеры использования вербальных и невербальных средств культурной коммуникации, которые могут быть востребованы в бизнесе и которым можно обучать в ходе иноязычной подготовки студентов бакалавриата. Предлагается ряд заданий, которые способны развивать у студентов поли-, мультикультурные навыки общения в их дальнейшей профессиональной деятельности. Делается вывод о том, что поликультурный подход к профессионально ориентированному иноязычному образованию современных студентов способен обеспечить создание интегративно-развивающей языковой среды в вузе, обогатить будущего специалиста ценностями разных культур, обучить диалоговому или полилоговому общению и стать основой профессиональной идентификации.

*Ключевые слова:* **поликультурный, мультикультурный, кросс-культурный, коммуникация, иноязычная подготовка, профессионально ориентированное обучение.**

Актуальность проблематики заключается в том, что в настоящее время многие аспекты взаимодействия в поле культурных отношений претерпевают изменения, и педагоги высшей школы должны четко понимать, как учить бакалавров разных национальностей в рамках дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе. Культура – необыкновенно сложное, многоплановое, непрерывно развивающееся явление, которое включает в себя огромное количество разнообразных элементов. Многочисленные российские словари определяют понятие культуры с разных позиций (философской, культурологической, исторической, этнолингвистической, политологической, экономической, педагогической и т.д.). В любом случае под культурой понимается некая совокупность созданных человечеством различного рода ценностей и набор кодов, диктующих индивиду определенное поведение в социуме. Не будь культуры, человечество до сих пор вело бы примитивный образ жизни, не покидая нижних частей «пирамиды Маслоу», где во главу угла ставятся только физиологические потребности и желания безопасности жизнедеятельности. Вместе с тем в российской (и не только) экономике наблюдается рост спроса на специалистов, обладающих знаниями особенностей той или иной культуры, которые могли бы свободно коммуницировать в ходе делового взаимодействия с представителями разных стран или компаний с иностранным капталом. Как показывает практика, данный тренд будет все более актуальным [1–13].

Цель данной статьи – определить типы социального взаимодействия в студенческой среде в ходе иноязычной подготовки.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом: выделить ряд неязыковых средств межличностной коммуникации студентов бакалавриата с тем, чтоб предложить познавательно-коммуникативные задания на основе типов социализации в ходе иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза.

Основные методы исследования включали в себя анализ научной литературы, изучение опыта коллег в области методики преподавания иностранного языка, синтез заданий, которые наиболее продуктивно способствуют адаптации выпускников вуза в коллективах международных компаний.

Ученые (психологи, социологи, философы, культурологи [3; 6; 8, с.10–13; 9]) много сделали для определения взаимосвязей людей в поле культурного взаимодействия (табл. 1).

Таблица 1

Социализация индивида в ходе взаимодействия с другими членами общества

| Тип взаимодействия | Описание | Содержание |
|---|---|---|
| Первичная социализация (инкультурация) | Приобретение идентичности, обучение традициям и нормам поведения в конкретной культуре в повседневной жизни | Поступательное приобретение человеком навыков общения, манер и поведенческих норм, типичных для конкретного типа культуры и исторического периода |
| Вторичная социализация (аккультурация) | Процесс взаимовлияния культур, когда происходит частичное или полное восприятие одним народом культуры другого народа | Обмен культурными особенностями, при котором может развиваться несколько моделей взаимодействия (например, первоначально усвоенные человеком культурные модели своей или чужой группы могут подвергаться изменениям в ходе взаимодействия) |
| Энкультурация | Принятие конкретной формы культуры через понимание особенностей мышления, активных действий, поведенческих моделей, присущих этой культуре | Развитие человеком своего этнокультурного опыта, который присущ культуре в конкретной локации и в определенный исторический момент, под воздействием системы культурных институтов |

Одним из конструктов понятия «культура» в образовательном процессе является поликультурность. Это явление некоторые исследователи (например, Н.А. Евлешина, Н.Н. Никитина, В.Р. Ясницкая и др.) рассматривают как набор социально-психологических характеристик, способных обеспечить бесконфликтное сосуществование групп людей, представляющих разные культуры (или культурные коды в среде одной культуры) в условиях демократического гетерогенного социума [4, с. 105–114]. Однако процесс межкультурной коммуникации (под которой подразумевается лишь диалог культур) часто путают с поликультурной коммуникацией, которой присущи признаки взаимодействия родной культуры с любой другой культурой посредством вербалики (в настоящее время чаще всего – это английский язык, выступающий языком глобализирующегося мира). В этой связи исследователи (например, Алмазова) выделяют поликультурную компетенцию как связующее звено, через которое у обучаемых формируется система «разнообразных и взаимодействующих культурных ценностей с одновременным переосмыслением собственной культуры (соединение ценностей глобальных и локальных, т.е. универсальных и этнокультурных)» [1, с. 40–46]. Трудно не согласиться с исследователем данного феномена, что поликультурная компетенция включает в себя сложно определяемые характеристики личности, такие, например, как толерантность, позитивная энкультурация, сокращение социальной дистанции с представителями других культур.

В социокультурной и педагогической литературе часто встречается понятие «мультикультурный». Существует предположение, что это синоним к слову «поликультурный». У этих понятий, безусловно, есть общая база (например, слово «поли-»/ «мульти-», переведенное с разных языков, а именно – с греческого и латинского как «много»). При этом есть и существенное различие, которое доказывает, что «поликультурный» отражает *много-* и *разно*образие культур (и одновременно их сосуществование «рядом»), в то время как лексема «мультикультурный» имеет более частое употребление в связи со словом взаимо: -влияние, -проникновение, -действие культур. В данном случае подчеркивается сосуществование разных субъектов общения «вместе» [12, с. 45–50]. Практика взаимодействия представителей различных культур через призму мультикультурализма не смогла доказать своей состоятельности, как ни пытались ее реанимировать и поддерживать демократично настроенные политики. Доказывая несостоятельность и искусственность данного явления, противники идеи мультикультурализма указывают на стремление личности в большей степени к культурной идентичности, а не к ее стандартизации и глобализации. Из этого можно сделать вывод о том, что взаимосуществование культур ближе человеческому сознанию, чем взаимопроникновение культур и потеря уникальности. При этом все участники межкультурных диалогов сходятся во мнении, что проявление уважения к каждой культуре – основа мирного существования.

Кросс-культурный – понятие относительно новое и означает в переводе с английского «пересекающаяся культурная коммуникация». Процесс появления и формирования понятийного аппарата данного феномена начался на Западе в середине 20 века с публикации работы Э. Холла и В. Трагера «Культура как коммуникация» (1954). Там авторы впервые ввели в понятийный аппарат данный термин [13]. Понятию «кросс-культурный» (от англ.: Cross Culture – пересечение культур) дают определение как «процессу взаимодействия двух и более субъектов общения (индивидов, групп, организаций), принадлежащих к различным культурам, для передачи или обмена информацией и ценностями посредством принятых в культуре знаковых систем, а также норм, правил и техник» [10, с. 108]. Из определения понятно, что кросс-культурный аспект взаимодействия намного шире, чем просто поликультурный. Его, как правило, рассматривают с позиций делового контекста, поскольку данная составляющая взаимодействия формировалась как отклик на запросы международных корпораций. В публикациях русских авторов можно встретить довольно много определений, выражающих суть кросс-культурных коммуникаций. Слова «интернациональные, международные, межкультурные, межэтнические, межнациональные, мультикультурные» пытаются представить как синонимы к слову «кросс-культурный». Некоторые исследователи [7] предлагают общение родителя и дитя рассматривать как взаимодействие разных культур – взрослого и ребенка, а взаимодействие босса и простого сотрудника компании – как культуру начальника и культуру подчиненного, которые имеют и общие характеристики, и индивидуальные.

Анализ трудов современных ученых в области педагогики, психологии, методики преподавания иностранного языка [2; 5], а также собственный опыт общения автора с представителями разных культур позволяет сделать вывод о том, что поликультурный подход к профессионально ориентированному иноязычному образованию современных студентов подразумевает создание особого образовательного процесса, который способен:

1) обеспечить создание интегративно-развивающей языковой среды студента (на основе использования родного и минимум одного иностранного языка);

2) обогатить будущего специалиста в ходе получения профессиональных знаний ценностями общечеловеческой, национальной, индивидуальной культуры;

3) вовлекать студентов в проектные технологии с целью развития диалогового/полилогового общения и сотрудничества, совместно выстраивать вектор

Таблица 2

Неязыковые средства межличностной коммуникации

| Средство коммуникации | Характеристики | Области возможного применения в бизнесе |
|---|---|---|
| Кинесика | Сочетание телодвижений (жестов и мимики) в процессе общения, не задействуя речевой аппарат | В ходе деловых переговоров, при трудоустройстве во время проведения собеседования с претендентами на должность |
| Окулистика | Наличие/отсутствие визуального как элемента определенной культуры в процессе межличностного общения | Взаимодействие с представителями стран Восточной и Юго-Восточной Азии |
| Такесика | Общение людей с помощью прикосновения (похлопывания, обмен рукопожатиями, поцелуи) | Знание особенностей общения с партнерами «открытых» и «закрытых» культур во избежание неловких ситуаций |
| Сенсорика | непосредственное восприятие ощущений, внешних воздействий | Восприятие запахов, вкуса пищи, цветовых и звуковых сочетаний, присущих культуре собеседника, которые могут как положительно, так и отрицательно влиять на построение общения с собеседником. Учет данных элементов невербалики необходим в ходе неформальных контактов (socializing) |
| Проксемика | Пространственная и временная знаковая система общения | Расположение бизнес-партнеров в момент их контакта по отношению друг к другу, учет «нормы дистанции» |
| Хронемика | использование времени в невербальном процессе коммуникации | Умение «считывать» реакции собеседника на временные рамки, а также оценивать время и его распределение (например, разное отношение к small talks (светским разговорам) в двух Америках) |

самореализации студента через развитие навыков межкультурного общения и личностного роста, принятия позиций Другого в ходе совместной проектной деятельности;

4) развивать у обучаемых желание включаться в профессиональную идентификацию;

5) способствовать расширению нетворкинга (т.е. системы полезных связей) в процессе социальных контактов, обучать практикам мирного разрешения конфликтов в поликультурной среде.

Примерами использования поликультурного подхода к обучению языку специальности (например, при подготовке экономистов и финансистов) могут стать задания на обсуждение текстов или видеоматериалов об особенностях исламских банков, отношение к карманным деньгам в различных странах (Англии, континентальной Европе, Северной и Южной Америке), использование кредитов в Скандинавских странах и России, о невербальной и паравербальной коммуникации в разных странах, т.к. студенты должны владеть навыками невербальной коммуникации, которая включает в себя многие проявления человеческого взаимодействия без использования языковых средств [2] (табл. 2).

Медиалингвистика как элемент лингводидактики и все прочнее входят в методику преподавания дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере». Все больше преподавателей заинтересованы в исследовании и включении в канву практического занятия ведущих лингвистических признаков и прагматических характеристик того или иного вида современного медиатекста [11]. Медиалингвистика тесно связана с обучением студентов грамотному использованию интернет-источников, дополненной реальности, образовательных экосистем, способствует формированию гибкого мышления и развитию когнитивных навыков в целом. Кроме того, активное вовлечение студентов в выполнение определенных заданий коммуникативного характера на иностранном языке (табл. 3) способно развивать у них навыки работы с медиаисточниками, аутентичными материалами, групповой работы, когнитивной активности и т.д.

гуманитарного цикла, а также прогнозировать влияние результатов обучения на иноязычную подготовку бакалавров и магистров. Отрабатывая со студентами технику чтения и перевода специализированной литературы, общение на иностранном языке на профессиональные темы можно знакомиться с культурными диверсификациями страны изучаемого языка. Во-вторых, в ходе занятий делать больший упор на диалогичность культур, учитывая особенности проявления национальной идентичности страны изучаемого языка. В-третьих, более активно вовлекать студентов в программы академической мобильности с целью мотивации обучаемых к изучению иностранного языка для профессиональных целей (English for Professional Purposes).

Делая вывод о возможностях использования аспектов культурологического свойства в ходе иноязычной подготовки, следует отметить, что поликультурный конструкт коммуникации современной цивилизации может стать мощной гуманистической парадигмой поликультурного диалога на основе идей педагогики толерантности. Кроме того, специалисты, которые знают, как общаться в поликультурной среде, вести бизнес с учетом культурных диверсификаций, всегда будут востребованы на рынке труда, их конкурентоспособность со временем будет только возрастать. Поэтому вуз должен учитывать потенциальные запросы социума и работодателей, готовя профессионалов не только в области выбранной специальности, но и со знаниями поли-, мульти-, кросс-культурных особенностей коммуникации. Особенно актуальным данный запрос становится в период пандемийной турбулентности, когда процессы глобализации способствуют усилению необходимости глубокого и серьезного учета культурных аспектов в сфере международного бизнеса в формате онлайн.

Научная новизна статьи определяется выявлением дополнительных компонентов в ходе обучения иностранному языку студентов, а именно – неязыковых средств межличностной коммуникации, которым в настоящее время педагоги уделяют недостаточно внимания или вообще игнорируют. Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о формах социального (культурного) взаимодействия в ходе иноязычной подготовки бакалавров в неязыковых вузах. Практическая значимость представлена через введение в учебный процесс познавательно-коммуникативных заданий на основе типов социализации, которая будет востребована у выпускников после окончания обучения в высшем учебном заведении.

Таблица 3

Познавательно-коммуникативные задания
на основе типов социализации в ходе иноязычной подготовки студентов

| Тип задания | Семестр | Цель | Описание |
|---|---|---|---|
| Задание I типа для формирования инкультурации | 1-2 | Знакомство с традициями и нормами поведения в повседневной жизни | Решение мини-кейсов и ролевых игр, предложенных преподавателем, которые связаны с решением бытовых проблем, распределением семейного бюджета и т.д. в разных культурах (на иностранном языке) |
| Задания II типа для развития аккультурации | 3-4 | Изучение взаимовлияния культур и их ценностей через сравнение и анализ | Участие в иноязычном мини-проекте (поиск, сравнение и анализ пословиц, поговорок, идиом профессионального характера в разных культурах и языках) с последующим оформлением результатов в виде эссе/устного доклада/презентации |
| Задания III типа для актуализации энкультурации | 5-7 | Анализ конкретной формы культуры, понимание особенностей мышления, поведенческих моделей ее представителей | Проведение мини-исследования в рамках программы дружеской поддержки иностранных студентов (Buddy program): 1) диалоги об особенностях культурных кодов, впечатлениях о России, разговор о трудностях адаптации; 2) доклад на студенческой конференции на иностранном языке о результатах проведенного исследования и выводах |

Для более эффективного включения поликультурного компонента в лингводидактику целесообразно определить круг педагогических условий и принципов, которые способствовали бы внедрению поли-, мульти-, кросс-культурных паттернов в образовательный процесс и в дальнейшую профессиональную деятельность индивида. Во-первых, следует четко ставить цели обучения с применением поликультурного подхода при формировании рабочих программ дисциплин

Библиографический список


1. Алмазова Н.И., Попова Н.В., Халяпина Л.П. Поликультурная компетенция как важный компонент подготовки кадров для международного бизнеса в свете глобализационных процессов в мире и Европе. Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016; № 2 (22): 40 – 46.
2. Валиахметова Л.В. Обучение менеджеров языку специальности через призму поликультурности. *Самоуправление*. 2020; Т. 2, № 2 (119): 101 – 104.
3. Деметрадзе М.Р. *Центральная зона современных социокультурных ценностей. Социализация как способ повышения человеческого фактора в обществах постсоветского пространства.* Москва: ООО «НБ-Медиа», 2012.
4. Евлешина Н.А., Никитина Н.Н., Сулейманов И.Т., Ясницкая В.Р. Поликультурный подход в социальном воспитании. Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2010; № 4 (61): 105 – 114.
5. Звягинцева Е.П. Поликультурный компонент и его составляющие в процессе профессиональной подготовки. Вестник Челябинской академии культуры и искусств. 2013; № 3 (35): 189 – 193.
6. Кравченко А.И. Инкультурация и социализация. *Культурология:* учебное пособие для вузов. Москва: Академический Проект, 2003.
7. Кузнецова С. *Что такое кросс-культурные коммуникации.* Available at: http://crossculture.ru/publications/whatis/index.htm
8. Курыло О.В. Особенности системы мультикультурного образования. *Психология в системе социально-производственных отношений:* материалы Международной научно-практической конференции. 2019: 10 – 13.
9. Херсковиц М. *О социализации и инкультурации*. Available at: https://studme.org/82116/filosofiya/herskovits_sotsializatsii_inkulturatsii
10. Петрова И.С., Чанхиева Ф.Ю. Этические основания кросскультурных коммуникаций в условиях глобализации. *Экономический журнал*. 2011; № 22: 108 – 117.
11. Таюпова О.И., Бычковская Н.В. Медиалингвистика как современное научное направление. *Российский гуманитарный журнал*. 2014; Т. 3, № 1: 38 – 44.
12. Шайхов М.А. Проблемы мультикультурного образования в современном социуме. Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2011; № 1: 45 – 50.
13. Trager G., Hall E. *Culture as Communication: A Model and Analysis*. New York, 1954.

References

1. Almazova N.I., Popova N.V., Halyapina L.P**.** Polikul'turnaya kompetenciya kak vazhnyj komponent podgotovki kadrov dlya mezhdunarodnogo biznesa v svete globalizacionnyh processov v mire i Evrope. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom.* 2016; № 2 (22): 40 – 46.
2. Valiahmetova L.V. Obuchenie menedzherov yazyku special'nosti cherez prizmu polikul'turnosti. *Samoupravlenie*. 2020; T. 2, № 2 (119): 101 – 104.
3. Demetradze M.R. *Central'naya zona sovremennyh sociokul'turnyh cennostej. Socializaciya kak sposob povysheniya chelovecheskogo faktora v obschestvah postsovetskogo prostranstva*. Moskva: OOO «NB-Media», 2012.
4. Evleshina N.A., Nikitina N.N., Sulejmanov I.T., Yasnickaya V.R. Polikul'turnyj podhod v social'nom vospitanii. *Vestnik Rossijskogo gumanitarnogo nauchnogo fonda*. 2010; № 4 (61): 105 – 114.
5. Zvyaginceva E.P. Polikul'turnyj komponent i ego sostavlyayuschie v processe professional'noj podgotovki. *Vestnik Chelyabinskoj akademii kul'tury i iskusstv.* 2013; № 3 (35): 189 – 193.
6. Kravchenko A.I. *Kul'turologiya:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2003.
7. Kuznecova S. *Chto takoe kross-kul'turnye kommunikacii*. Available at: http://crossculture.ru/publications/whatis/index.htm
8. Kurylo O.V. Osobennosti sistemy mul'tikul'turnogo obrazovaniya. *Psihologiya v sisteme social'no-proizvodstvennyh otnoshenij:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2019: 10 – 13.
9. Herskovic M. *O socializacii i inkul'turacii*. Available at: https://studme.org/82116/filosofiya/herskovits_sotsializatsii_inkulturatsii
10. Petrova I.S., Chanhieva F.Yu. `Eticheskie osnovaniya krosskul'turnyh kommunikacij v usloviyah globalizacii. *`Ekonomicheskij zhurnal*. 2011; № 22: 108 – 117.
11. Tayupova O.I., Bychkovskaya N.V. Medialingvistika kak sovremennoe nauchnoe napravlenie. *Rossijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2014; T. 3, № 1: 38 – 44.
12. Shajhov M.A. Problemy mul'tikul'turnogo obrazovaniya v sovremennom sociume. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2011; № 1: 45 – 50.
13. Trager G., Hall E. *Culture as Communication: A Model and Analysis*. New York, 1954.

*Статья поступила в редакцию 01.12.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-309-310

***Martynova L.M.,*** *postgraduate, Moscow University of Finance and Industry "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: lumimar@yandex.ru*

**THE ROLE OF PEDAGOGICAL DESIGN AND SKETCHING IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVE POTENTIAL IN THE PROCESS OF MASTERING ARTISTIC DISCIPLINES.** The main purpose of pedagogical design in sketching is graphic image of the presentation by a teacher using simple drawings created manually or with the help of computer tools. Simple images are important for visual perception and memorization of a block of information, increasing motivation and success situations. Visibility helps to explain and convince, serves as a guide for the free reflection of thought. The visualization process is effective in teaching almost all disciplines. The author concludes that pedagogical design, taking into account tasks of increasing the receptivity of students, involvement in the process and mastering the skills of compositional visualization, is an important stage in the design of educational systems in a way that meets modern requirements for the development of independent, rather than stereotyped thinking in students, as well as the development of the creative potential of students.

*Key words:* **pedagogical design, teacher, sketching, perception, visualization, graphic drawing, motivation, efficiency.**

***Л.М. Мартынова****, аспирант, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: lumimar@yandex.ru*

# РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА И СКЕТЧИНГА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

Основной целью педагогического дизайна в скетчинге является графическое представление презентации преподавателем с использованием простых рисунков, созданных вручную или компьютерными средствами. Простые изображения важны для визуального восприятия и запоминания блока информации, повышения мотивации и ситуаций успеха. Наглядность помогает объяснять и убеждать, служит ориентиром для свободного отражения мысли. Процесс визуализации эффективен при обучении практически всем дисциплинам. Автор делает вывод о том, что педагогический дизайн, учитывающий задачи повышения восприимчивости учащихся, включенности в процесс и овладения навыками композиционной визуализации, выступает важным этапом проектирования образовательных систем таким образом, который соответствует современным требованиям к развитию у учащихся самостоятельного, а не шаблонного мышления, а также развитию творческого потенциала учащихся в целом.

*Ключевые слова:* **педагогический дизайн, преподаватель, скетчинг, восприятие, визуализация, графический рисунок, мотивация, эффективность.**

В настоящее время образовательные системы и частные техники преподавания находятся под влиянием мировых процессов глобализации и цифровизации, выводящих преподавание в ряд процессов, которые зависят не только от педагогических навыков преподавателей, но и от своевременного включения в дисциплину различных достижений современности.

Цель и задачи исследования – рассмотреть роль педагогического дизайна и скетчинга в развитии творческого потенциала учащихся в процессе освоения им художественных дисциплин, а также в повышении эффективности графической деятельности учащихся.

Многочисленные исследователи отмечают необратимую тенденцию к увеличению переизбытка информации, влекущему за собой переориентацию человеческого мышления на визуальное восприятие действительности, как вещественной, так и виртуальной.

«Визуальный поворот» выступает в роли феномена современной культуры, проявляющегося и в сфере образования: арсенал инструментов визуализации растет, действующие образовательные стандарты ориентированы на метапредметность, обретают педагогический смысл новые термины, связанные с наглядным представлением [1].

Для педагогической деятельности становится необходимым учет клиповости мышления учащихся с его характерными особенностями: «отсутствие навыка длительное время сосредотачиваться на одном объекте, невнимательность, непоследовательность» [2].

Подача учебных материалов переходит в формат обязательного визуального сопровождения, отвечающего задачам удержания внимания и создания интерактивной обучающей ситуации.

Кроме того, особого внимания требуют вопросы обеспечения определенной степени свободы в принятии решений по организации учебной работы и педагогического дизайна подходящих условий для реализации целенаправленной и мотивированной учебной деятельности.

Под педагогическим дизайном понимается «системный подход к построению учебного процесса, в основе которого лежит содержание курса, стиля и последовательности изложения материала, а также способы его представления» [3].

Педагогический дизайн представляет собой процесс проектирования и разработки эффективных обучающих материалов с учетом:

– теорий и принципов обучения и воспитания;
– возрастных особенностей обучаемых;
– логики процесса познания;
– особенностей памяти, мышления и восприятия информации [4].

Алгоритм создания визуального блока информации включает планирование темы учебного занятия, на котором будет применяться данная инновационная технология.

Подойдут как уроки «открытия новых знаний», так и обобщающие занятия. После составления плана необходимо проанализировать образы, которые предполагается показать визуально, выделить основную часть, ядро темы.

Тренировочная визуализация должна быть проведена преподавателем предварительно, на время.

В настоящее время существует некоторое противоречие между результативностью педагогического дизайна и задачей развития творческого потенциала учащихся, в частности в рамках художественных дисциплин.

Компетентностный подход в педагогическом проектировании, ориентированный на формирование ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной, информационной, коммуникативной и социально-трудовой компетенций, мало учитывает специфику воспитания креативности – художественного вкуса, чувства декоративности, навыков «рукотворчества», графических навыков и др.

Годами сложившаяся модель учителя как носителя готового знания утрачивает свою обоснованность, и художественные дисциплины особенно ярко подчеркивают невозможность ограничить знания эталонным учительским объемом или обучать стандартным, готовым решениям.

Современное образование требует самостоятельного определения учащимися траектории образовательного движения, маршрута своей учебной деятельности, ее проектирования в процессе.

Неслучайно в ряде инновационных школ «проектирование активно развивается как особый вид совместной деятельности детей и взрослых» [5].

Повышение эффективности графической деятельности учащихся в настоящее время невозможно без вовлечения их в процесс учебного проектирования, поскольку в этой деятельности объединяется преобразовательная и познавательная активность ученика, общекультурная, фундаментальная, профессиональная подготовка, которая актуализируется в педагогической деятельности и в области практического приложения графических знаний и умений [6].

Педагогический дизайн дает возможности создавать новые проекты на основе полученных знаний и опыта графической работы с необходимыми параметрами стандартов и приемов, в то же время предоставляя простор для личностного выражения, наделения ученических работ индивидуальностью, собственной культурой и пониманием.

В совокупности это позволяет формировать у учащихся способности определения приоритетов знаний, их самостоятельного приобретения и эффективной реализации.

Графические навыки как аспект пространственного мышления закладывают основу для развития функций анализа, синтеза и проектирования деятельности.

Такой вид графической работы, как скетч, в настоящее время занимает нишу отдельного вида искусства.

Скетч в понимании наброска будущего художественного продукта остается в сфере академизма, что обусловлено развитием скетчинга как самостоятельной художественной формы, позволяющей художнику передать эмоции и динамику, свое внутреннее Я, визуализировать собственные идеи [7].

С педагогической точки зрения скетчинг, наравне с академическими формами, позволяет развивать воображение и индивидуальность, нестандартные подходы к цветовым решениям и графичности изображения.

Обучение скетчингу как педагогическая задача должно отталкиваться от его специфических характеристик: отхода от «правильного» воспроизведения, сиюминутности, отражения личности художника, отсутствия форматов цветовых или детальных решений.

Скетч, выполняющий основную свою функцию – фиксацию впечатления или идеи, не подразумевает стандартов исполнения, идеального отображения перспективы и масштабов, даже законченности; идея скетчинга заключается в моментальном запечатлении, позволяющем выстраивать дальнейшее видение.

В настоящее время можно проследить некую моду, трендовость скетчинга, повышенный интерес обучаемых, что можно объяснить высокой степенью свободы и «творческого полёта» в реализации данной техники [8].

Из этого следует, что педагогический дизайн в рамках скетчинга должен учитывать творческий подход в первую очередь.

Актуальность переориентации проектирования обучающей системы на креативность продиктована аспектами развития «творческого мышления обучающихся, создания методики определения навыков «гибких компетенций» (*soft skills*), включающих креативность. Все это позволит повысить качество образования и отойти от применения формальных знаний» [9].

Графические работы по скетчингу позволяют постепенно развивать творческое начало через освоение знаний, умений и навыков композиции, цветопередачи, построения графического пространства в эскизе.

Принципы построения педагогического проектирования в графических работах по скетчингу неразрывно связаны с учетом возрастных особенностей нового поколения учащихся и заключаются в:

– *у*чете низкой мотивации обучения и ориентации на краткосрочность образовательной деятельности;

– стремлении «выйти из зоны комфорта» на сохранение своей внутренней позиции;

– *в*ысокой развлекательной составляющей учебного процесса;

– *а*даптации существующих стандартов и правил обучения под частные и индивидуальные педагогические задачи [10].

Таким образом, можно сделать следующие выводы: овладение графикой как отвечающим запросам сегодняшнего обучения видом визуального сопровождения информации и наполнения учебного процесса является эффективным способом повышения общих компетенций учащихся. Педагогический дизайн, учитывающий задачи повышения восприимчивости учащихся, включенности в процесс и овладения навыками композиционной визуализации, выступает важным этапом проектирования образовательных систем таким образом, который соответствует современным требованиям к развитию у учащихся самостоятельного, а не шаблонного мышления, а также развитию творческого потенциала учащихся в целом.

Научная новизна исследования заключается в том, что показаны дидактические возможности педагогического дизайна и скетчинга в развитии творческого потенциала учащихся в процессе освоения им художественных дисциплин.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в статье показана сущность педагогического дизайна и скетчинга, определены перспективы их использования в раскрытии творческого потенциала учащихся при изучении ими художественных дисциплин.

Практическая значимость исследования определяется тем, что материалы статьи могут быть использованы педагогами художественных дисциплин в процессе повышения осведомлённости о педагогическом дизайне и скетчинге и возможности их использования на уроках с учащимися.

Библиографический список


1. Абызова Е.В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории. *Вестник ВятГУ*. 2010; № 3: 12 – 16.
2. Агошкова А.Н. *Учебное проектирование в графической деятельности студентов педвуза (на материале архитектурно-строительного черчения).* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2006.
3. Аранова С.В., Паничкин А.В. Анализ педагогического продукта в контексте феномена визуализации информации. *Человек и общество*. 2020; № 3 (64): 62 – 69.
4. Афанасьева Т.С., Барциц Р.Ч. Роль скетчей в академической живописи как необходимый фактор подготовки дизайнеров. *Право и практика*. 2017; № 4: 264 – 269.
5. Бавина П.А., Егорова Е.В., Чурилина И.Н. Синтез формального, неформального и информального образования в разработке дополнительных образовательных программ для поколения миллениум. *Управление образованием: теория и практика*. 2019; № 2 (34): 35 – 46.
6. Климова М.В., Мальцева В.А. Развитие креативности личности в мультикультурном пространстве. *Психология образования в поликультурном пространстве*. Елецк: Издательство: Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. 2019; № 3 (47): 122.
7. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. *Педагогическое проектирование*: учебное пособие для высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2005.
8. Львова И.А., Бахлова Н.А. Скетчинг как современное средство проектирования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 68-3: 188 – 191.
9. Тихомирова Е.В. 800 слов про педагогический дизайн. *Портал HRbazaar*. Available at: https://hrbazaar.ru/articles/800-slov-pro-pedagogicheskij-dizajn/
10. Шурупова М. В. Графический дизайн в сфере педагогической деятельности. *Скиф*. 2018; № 12 (28): 54 – 56.


References


1. Abyzova E.V. Pedagogicheskij dizajn: ponyatie, predmet, osnovnye kategorii. *Vestnik VyatGU*. 2010; № 3: 12 – 16.
2. Agoshkova A.N. *Uchebnoe proektirovanie v graficheskoj deyatel'nosti studentov pedvuza (na materiale arhitekturno-stroitel'nogo chercheniya).* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2006.
3. Aranova S.V., Panichkin A.V. Analiz pedagogicheskogo produkta v kontekste fenomena vizualizacii informacii. *Chelovek i obschestvo*. 2020; № 3 (64): 62 – 69.
4. Afanas'eva T.S., Barcic R.Ch. Rol' sketchej v akademicheskoj zhivopisi kak neobhodimyj faktor podgotovki dizajnerov. *Pravo i praktika*. 2017; № 4: 264 – 269.
5. Bavina P.A., Egorova E.V., Churilina I.N. Sintez formal'nogo, neformal'nogo i informal'nogo obrazovaniya v razrabotke dopolnitel'nyh obrazovatel'nyh programm dlya pokoleniya millenium. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2019; № 2 (34): 35 – 46.
6. Klimova M.V., Mal'ceva V.A. Razvitie kreativnosti lichnosti v mul'tikul'turnom prostranstve. *Psihologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*. Eleck: Izdatel'stvo: Eleckogo gosudarstvennogo universiteta im. I.A. Bunina. 2019; № 3 (47): 122.
7. Kolesnikova I.A., Gorchakova-Sibirskaya M.P. *Pedagogicheskoe proektirovanie*: uchebnoe posobie dlya vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005.
8. L'vova I.A., Bahlova N.A. Sketching kak sovremennoe sredstvo proektirovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 68-3: 188 – 191.
9. Tihomirova E.V. 800 slov pro pedagogicheskij dizajn. *Portal HRbazaar*. Available at: https://hrbazaar.ru/articles/800-slov-pro-pedagogicheskij-dizajn/
10. Shurupova M. V. Graficheskij dizajn v sfere pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Skif*. 2018; № 12 (28): 54 – 56.


*Статья поступила в редакцию 01.12.21*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-311-312

***Remizova M.S.,*** *teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: MSRemizova@fa.ru*

**ONLINE TRAINING IN FOREIGN LANGUAGES IN MODERN REALITIES OF THE PANDEMIC OF COVID-19.** The article discusses a concept of "online learning" of a foreign language, its main features, both positive and negative, as well as a number of programs and applications for education using the Internet. The general challenges and difficulties faced by teachers are analyzed and a number of solutions to the consequences of the pandemic are proposed, which imprinted the progress of work and the general psychological state of employees of educational organizations and students. The article concludes that with all the difficulties of switching to a relatively new type of teaching, increasing the frequency of stress disorders from unpredictable circumstances and unusual working conditions, online teaching allowed teaching as a whole to take a turn of evolution and reach the next level of development. New technologies, programs, a restructure of the approach to teaching and to creating a productive atmosphere in the classroom have improved the skills of all teachers who have switched to online work.

*Key words:* **online training, foreign languages, pandemic, professional burnout.**

***М.С. Ремизова****, преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: MSRemizova@fa.ru*

# ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19

В статье рассматривается понятие «онлайн-обучение» иностранному языку, его основные черты и особенности как положительного, так и отрицательного характера, а также ряд программ и приложений для образования с помощью сети Интернет. Проанализированы общие задачи и трудности, с которыми приходится сталкиваться преподавателям, и предложен ряд решений последствий пандемии, наложивших отпечаток на ход работы и общее психологическое состояние сотрудников образовательных организаций и учащихся. В статье делается вывод о том, что при всех трудностях перехода на относительно новый вид преподавания, повышение частоты стрессовых расстройств от непредсказуемых обстоятельств и непривычных условий работы, онлайн-преподавание позволило образованию в целом сделать виток эволюции и выйти на следующий уровень развития. Новые технологии, программы, перестроение подхода к преподаванию и созданию продуктивной атмосферы на занятиях повысили квалификацию всех преподавателей, перешедших на работу онлайн.

*Ключевые слова:* **онлайн-обучение, иностранные языки, пандемия, профессиональное выгорание.**

Актуальность данной проблематики заключается в том, что пандемия, вызванная коронавирусной инфекцией COVID-19, радикально изменила скорость развития технологий онлайн-обучения, новых методик ведения семинаров и лекций, а также способствовала всплеску разработок новых программ и приложений для образовательной деятельности с помощью веб-сети. Все образовательные организации России были вынуждены перейти на формат [1] с использованием информационно-коммуникативных технологий. Термин «информационно-коммуникативная технология» (ИКТ) – это технология, «использующая специальные программные и технические средства для доступа к различным информационным источникам (электронным, печатным, инструментальным, людским) и инструментам совместной деятельности, направленные на получение конкретного результата».

Целью данной статьи является рассмотрение преимуществ и отрицательных сторон перехода на онлайн-обучение, а также методов решения трудностей обучения.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть понятия «дистанционное обучение» и «онлайн-обучение», определить основные задачи преподавателя и предоставить примеры заданий и ведения занятий с помощью информационных технологий, а также выявить риски преподавания в эпоху пандемии и способы их предупреждения.

Методы исследования. Анализ научной литературы, наблюдение, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы в высшем учебном заведении.

Прежде всего, стоить рассмотреть терминологию более детально для понимания отличий дистанционного образования и онлайн-обучения.

Дистанционное обучение – это получение образования с помощью информационных технологий, когда студент самостоятельно проходит программу, по расписанию сдавая работы на проверку и изредка консультируясь у преподавателя. Онлайн-обучение – получение знаний с помощью технологий в режиме онлайн, то есть студенты и преподаватель работают одновременно с помощью программ трансляции.

Онлайн-обучение можно разделить на несколько видов: образование в виртуальной школе, чат-занятия, дистанционный курс, веб-занятия, включающие в себя семинары, лекции, консультации и т.д., телеконференции [2], а также образовательные курсы, построенные на платформах приложений.

Положительными сторонами форсированного, хоть и вынужденного применения новых технологий являются:

1. В настоящее время в России под влиянием глобальных процессов, требующих постоянного обновления технологий, ускоренного освоения инвестиций, быстрой адаптации к запросам и требованиям динамично меняющегося мира наблюдается переход экономики на инновационный путь развития. Данное изменение оказывает существенное влияние на развитие всех отраслей народного хозяйства и, соответственно, на уровень жизни граждан нашего государства [3].

2. Возможность обучения людей с ОВЗ: занятия можно посещать, не выходя из места проживания и, в том числе, организаций, где учащимся с ОВЗ могут оказать помощь родственники или персонал.

3. Развитие новых методик, скачок в образовательных процессах, инновационные подходы и построение ведения занятий, отсюда – эволюция науки в сфере преподавания и IT, приобретение более гибкого мышления, возникновение новых нейронных связей и, как следствие, лучшая обучаемость студентов и более получение навыков перестроения и гибкости среди педагогического состава.

4. Снижение риска заболеваемости как коронавирусной инфекции COVID-19, так и сезонных респираторных заболеваний.

5. Возможность получения знаний в более комфортной обстановке, особенно для иногородних/иностранных слушателей, которые могут получить образование без миграции в более развитые центры и города.

6. Снижение коммерческих затрат на помещение и обслуживание при полном переходе в онлайн-формат.

7. Мобильность, доступность обучения и возможность подстроить график под себя в некоторых случаях.

К недостаткам можно отнести:

1. Частичное несоответствие формата заданий, предложенных в учебных пособиях, с возможностями онлайн-обучения. Оно больше заточено под чтение лекций или устную коммуникацию преподаватель – слушатель, диалоги, обсуждение или выполнение упражнений в кратком объеме, тогда как проведение письменной аттестации, к примеру, дает неточные результаты в связи с ограниченностью контроля преподавателем написания работ.

2. Слушатели должны быть обеспечены оборудованием, таким как персональный компьютер или ноутбук, камера, микрофон, подключение к сети Интернет. К сожалению, довольно часто возникают проблемы технического характера из-за недостаточного качества связи, что мешает образовательному процессу. Невозможно сразу определить отсутствие ответа студента: причина заключается в проблемах со связью, учащийся обдумывает свой ответ или же он просто не вовлечен в процесс. Некоторые технические моменты могут быть решены с помощью сотрудников IT-отдела организации.

3. Невозможность обеспечения учащихся раздаточным дидактическим материалом, проведения словарных диктантов и других видов работ, таких как, например, коллективные обучающие игры. Однако частично это можно заменить рассылкой материалов по почте и ссылками на нужные ресурсы.

4. Отсутствие личного невербального общения преподавателей и студентов в формате «face-to-face», приводящих к потере связи и взаимопонимания из-за этого.

5. Стерты рамки разграничения рабочего пространства: теперь работа, быт и отдых находятся в одном месте [4]. Это может сказаться на психологическом комфорте преподавателя, что может привести к профессиональному выгоранию.

В 2020–2021 гг. самыми популярными программами для проведения обучения онлайн являлись Zoom, Microsoft Teams, Skype и WhatsApp. Эти программы являются конференц-комнатами для проведения видеозвонков, общения в чате, использования онлайн-доски и аудиозвонков. Преподаватели, помимо предписанной рабочей программы образовательных организаций, пользуются интернет-ресурсами для поддержания интереса студентов, а также для расширения видов деятельности и кругозора на уроках: лекциями Ted Talks, в которых можно установить, если необходимо, субтитры на иностранном или родном языке, онлайн-словарем Online dictionary, сайтами Quizlet или Memrize для создания карточек для изучения лексики по тематикам, играми на знание грамматики и лексики Kahoot, аудированием в игровой форме на примере песен на английском языке Lyricstraining и т.д. Для самостоятельного чтения на иностранном языке учащимся можно порекомендовать приложения для смартфона Ewa, Smart book или Auri, а также для изучения новых слов по тематикам программу Rosetta Stone или BBC English – в ней есть возможность смотреть или читать адаптированные новости на английском.

Главными задачами преподавателя иностранного языка в современных реалиях пандемии с повсеместным применением онлайн-обучения являются:

1. Обеспечение разнообразных видов деятельности, подходящих под формат онлайн.

2. Контроль за включенностью всех учащихся посредством перекрестного опроса, обсуждений тематических кейсов, выполнения заданий в совместном Google-doc или таблице, выведенных с помощью share screen на общее обозрение, где каждому учащемуся выделена своя строка для работы. Окно чата или интерактивная доска также подойдут для работы [5].

3. Проверка связи, камеры и микрофона перед занятием во избежание возможных проблем с соединением.

4. Периодический опрос и получение обратной связи от учащихся для улучшения взаимопонимания и качества работы для более высоких результатов и просто комфортных условий образовательного процесса для обеих сторон.

5. Самоконтроль за утомляемостью как самого преподавателя, так и учеников и профилактика выгорания на рабочем месте.

6. Повышение мотивации и интереса студента к преподаваемому предмету. Часто из-за снижения возможности контроля студентов при обучении онлайн у многих теряется желание получения знаний и заинтересованность в предмете. Преподаватель может выработать собственную мотивирующую систему поощрений студентов, а также чувствовать «настроение» группы, подбирая занятия в соответствии с задачей на каждый конкретный момент: расшевелить группу или же дать задания, создающие более спокойную атмосферу.

Построение занятия по структуре не отличается от его течения в офлайн-режиме:

1. Приветствие и заполнение журнала посещаемости.

2. Проверка домашнего задания, лексические или грамматические диктанты.

3. Выполнение заданий, предписанных планом: чтение, аудирование, упражнения на лексику и грамматику, составление диалогов, разбор кейсов, просмотр видео, обучающие игры и т.д.

4. Ответы на вопросы, разбор неясных моментов в программе, получение обратной связи.

5. Запись домашнего задания на следующее занятие.

6. Иное, что требуется преподавателю для обеспечения процесса обучения.

Поскольку пандемия внесла очень резкие коррективы в привычный ход работы и жизни, большинству людей было сложно перестроиться и адаптироваться к новым реалиям, независимо от статуса, возраста и образа жизни и деятельности. Это повлекло за собой учащение нервных расстройств: данные 3 166 статей и 24-х обзоров указывают на широкое распространение среди населения планеты симптомов посттравматического стрессового расстройства, замешательства и гнева [6]. Поддерживающим профессиям, в число которых входит работа преподавателем, сложнее укреплять своё состояние из-за того, что в основу этой деятельности входит установление комфортной обстановки на занятиях, подача личного примера и урегулирование конфликтных ситуаций. Из-за расстройств и общей обстановки нестабильности и неопределенности довольно сложно поддерживать позитивную обстановку на уроке во время обучения. Стресс также влияет на память и способность к обучению. Длительная выработка кортизола и других стероидных гормонов под воздействием стресса стимулирует метаболическую активность большинства клеток организма, особенно – нейронов, которые очень чувствительны к долгим нагрузкам. Метаболическая активность также повышена и в гиппокампе – основной области головного мозга, связанной с хранением памяти, что при длительном воздействии вызывает разрушение нервных клеток этой области. Такое явление носит необратимый характер и проявляется, прежде всего, в нарушениях кратковременной памяти. Длительная память, как правило, не страдает [7]. В связи с этим падает способность к обучению, ученики больше утомляются, страдают нервными расстройствами, наблюдается повышенная сонливость и упадок сил, из-за чего снижается темп, качество работы, что приводит к снижению результатов, а значит, и уровню образования. Для решения проблемы следует:

1. Следить за своим состоянием ментального и физического здоровья. При первых признаках неблагоприятного самочувствия обращаться к врачам и специалистам, не забывая про качественную смену деятельности и отдых для предотвращения выгорания. От настроя и мотивации преподавателя зависит большой процент успеха его подопечных.

2. Создать поддерживающую и эмпатичную обстановку, относясь серьезно к психоэмоциональному состоянию учащихся.

3. Поддерживающе и с пониманием относиться к коллегам и по возможности помогать более подверженным стрессу коллегам, например, сотрудникам пожилого возраста, новым коллегам, сменившим организацию и другим, которым, по вашему мнению, нужна поддержка.

4. Проводить с коллегами взаимное посещение рабочих семинаров и лекций для нового опыта решений задач, а также для получения обратной связи для улучшения своей деятельности и навыков.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что при всех трудностях перехода на относительно новый вид преподавания, повышение частоты стрессовых расстройств от непредсказуемых обстоятельств и непривычных условий работы онлайн-преподавание позволило преподаванию в целом сделать виток эволюции и выйти на следующий уровень развития. Новые технологии, программы, перестроение подхода к преподаванию и к созданию продуктивной атмосферы на занятиях повысили квалификацию всех преподавателей, перешедших на работу онлайн.

Научная новизна статьи определяется выявлением характеристик, как положительных, так и отрицательных, в совершенно новых исторических обстоятельствах 21 века, а именно в эпоху пандемии COVID-19. Теоретическая значимость статьи обозначена в анализе физического и эмоционального состояния преподавателей в стрессовой ситуации, а также в выгоде, которую можно получить из этого опыта. Практическая значимость – в расширении педагогического знания о построении плана занятия, использования новых инструментов, а также правильном распределении своего рабочего пространства для исключения выгорания на рабочем месте.

Библиографический список


1. Агранович М. Минобрнауки рекомендовало вузам организовать дистанционное обучение. *Российская газета*. 2020. Available at: rg.ru
2. Блинова М.В. Что это такое онлайн-обучение? *Дистанционный репетитор*. Available at: https://disttutor.info/library/index.php?id=12
3. Будахина Н.Л., Смирнов Е.И. Содержание и структура интеграции школьного математического и экономического образования. Ярославский педагогический вестник. 2012; Т. 2, № 2: 92 **–** 97.
4. Базарбаева Л.Т., Лапина И.В. Дистанционное обучение английскому языку в условиях пандемии. International journal of Professional Science. 2020; № 12: 67 – 72.
5. Игнатенко И.И. Онлайн-обучение аспектам иностранного языка. Проблемы современного образования. 2019; № 3: 162 **–** 168.
6. Brooks SK, Webster RK, Smith LE. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. National library of Medicine. 2020.
7. Избасарова Р.Ш., Крутикова Е. Влияние стрессовой ситуации на успеваемость учащихся в общеобразовательной школе. Инновационная наука. 2018; № 6: 138 – 141.


References


1. Agranovich M. Minobrnauki rekomendovalo vuzam organizovat' distancionnoe obuchenie. *Rossijskaya gazeta*. 2020 Available at: rg.ru
2. Blinova M.V. Chto `eto takoe onlajn-obuchenie? *Distancionnyj repetitor*. Available at: https://disttutor.info/library/index.php?id=12
3. Budahina N.L., Smirnov E.I. Soderzhanie i struktura integracii shkol'nogo matematicheskogo i `ekonomicheskogo obrazovaniya. Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2012; T. 2, № 2: 92 – 97.
4. Bazarbaeva L.T., Lapina I.V. Distancionnoe obuchenie anglijskomu yazyku v usloviyah pandemii. International journal of Professional Science. 2020; № 12: 67 – 72.
5. Ignatenko I.I. Onlajn-obuchenie aspektam inostrannogo yazyka. Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2019; № 3: 162 – 168.
6. Brooks SK, Webster RK, Smith LE. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. National library of Medicine. 2020.
7. Izbasarova R.Sh., Krutikova E. Vliyanie stressovoj situacii na uspevaemost' uchaschihsya v obscheobrazovatel'noj shkole. Innovacionnaya nauka. 2018; № 6: 138 – 141.


*Статья поступила в редакцию 29.11.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-313-315

***Erina I.A.,*** *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: irinagorbushina@mail.ru*
***Pozdnyakova I.R.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Electroizolyator, Russia), E-mail: pozdnikova@mail.ru*
***Sorokopud Yu.V.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Culture of Health, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

**CURRENT TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATION SYSTEM OF THE RUSSIAN FEDERATION.** The article studies one of the most significant problems that has arisen in connection with the changes that have been fixed in the Russian educational system over the past three decades. First of all, the influence of corresponding metamorphoses on the educational process carried out in the modern educational organizations' space is examined in detail. Another important problem standing in the way of the modern education system further modernization in the Russian Federation is the problem of interaction between universities and employers, and it is also reflected in this article. Both of these problems are interconnected in a certain way, because in modern universities, the scientific and educational process is replacing the teaching process. The latter is focused on the release of a quality specialist. The analysis of the educational process at the university (from traditional to block-modular) is presented. Independent students' work is analyzed. Importance of introduction of digital technologies is proved.

*Key words:* **educational process, scientific and educational, process approach, block-modular approach, digital technologies, information technologies, mobile education environment.**

***И.А. Ерина,*** *канд. психол. наук доц., ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», г. Севастополь, E-mail: irinagorbushina@mail.ru*
***И.Р. Позднякова,*** *канд. пед. наук, доц., зав. каф. психологии и педагогики Гжельского государственного университета, п. Электроизолятор, E-mail: pozdnikova@mail.ru*
***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*

# СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В качестве основного предмета рассмотрения в настоящей статье поднимаются наиболее значимые проблемы, возникшие в связи с изменениями, фиксирующимися в образовательной системе России на протяжении трёх последних десятилетий. Прежде всего подвергается детальному рассмотрению влияние соответствующих метаморфоз на образовательный процесс, осуществляемый в пространстве современных образовательных организаций. Ещё одна немаловажная проблема, стоящая на пути дальнейшей модернизации современной системы образования в РФ, – взаимодействие вузов с работодателями. Она также нашла отражение в данной статье. Обе эти проблемы определённым образом взаимосвязаны, ведь в современных вузах на смену обучающему процессу приходит научно-образовательный. Последний ориентирован на выпуск качественного специалиста. Представлен анализ процесса образования в вузе (от традиционного до блочно-модульного). Проанализирован процесс самостоятельной работы обучающихся. Доказывается важность внедрения цифровых технологий.

*Ключевые слова:* **образовательный процесс, научно-образовательный, процессный подход, блочно-модульный подход, цифровые технологии, информационные технологии, мобильная среда образования.**

Актуальность избранной проблематики заключается в том, что в ней рассматриваются наиболее характерные тенденции, фиксирующиеся в отечественной системе образования на протяжении трёх последних десятилетий. Следовательно, рассмотрение её основной проблематики будет в значительной степени способствовать преодолению затруднений, могущих возникнуть в ходе дальнейшей модернизации отечественной системы образования [1–5].

Цель данной статьи – изучение наиболее значимых процессов, фиксирующихся на сегодняшний день в образовательной системе Российской Федерации.

С целью связаны следующие задачи:

– исследовать развитие системы отечественного ВО как одного из факторов, обусловливающих его современное состояние;

– конкретизировать современное состояние системы высшего образования в РФ;

– изучить основные проблемы, стоящие на пути её дальнейшей модернизации;

– исследовать способы решения таких проблем и выделить наиболее эффективные из их числа.

Методы исследования: анализ специальной литературы, наблюдение, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы авторов.

В России система высшего образования сложилась очень давно, причем основана она была на традиционном процессе непрерывного и последовательного усвоения знаний. Несмотря на такую многовековую историю, система не получила никаких существенных изменений. Однако сегодняшний объем знаний, который приходится обрабатывать обучающимся, настолько велик, что невыполнимой задачей становится даже частичное его освоение. С другой же стороны, в связи со стремительно изменяющимся окружающим миром эта информация имеет свойство к очень быстрой потере своей актуальности. Именно поэтому выпускники современных высших учебных заведений по завершении обучения должны самостоятельно «подпитывать» себя новыми, актуальными знаниями хотя бы для того, чтобы обладать набором актуальных компетенций, то есть заниматься саморазвитием и самообразованием. Эти факторы заставляют современные вузы модернизировать процесс образования, направляя образовательный процесс на обучение выпускника решать те вопросы, которые у него могут возникнуть в ближайшем будущем, в начале его профессиональной деятельности [1].

Процесс образования сегодня – это некая динамическая характеристика получения знаний и навыков, которая предполагает наличие целей, содержания, способов и средств достижения результатов, организацию и определенные условия воспитания и обучения и, разумеется, определенную результативность этих всех процессов. Исследователи еще в начале XIX века отмечали, что «сущность образовательного процесса с внутренней стороны заключается в саморазвитии организма; передача важнейших культурных приобретений и обучение старшим поколением младшего есть только внешняя сторона этого процесса, закрывающая самое существо его» [2].

Рассмотрим основные тенденции развития системы образования Российской Федерации на современном этапе развития. Саморазвитие личности в процессе обучения человека – это одна из основополагающих задачей современной системы образования в целом. Хочется отметить, что сам по себе образовательный процесс не должен прекращаться на протяжении всей жизни. К примеру, выпускники высших учебных заведений с момента трудоустройства на свое первое рабочее место продолжает обретать новые навыки и знания; собственно, даже опытные сотрудники по мере выполнения своих должностных обязанностей сталкиваются с чем-то новым, ранее неведомым. Считается, что те специалисты, которые успешно справляются с обучением во время рабочего процесса, наиболее конкурентоспособны на современном рынке труда.

Традиционная форма организации процесса образования может быть описана как сообщающее, контактное обучение, которое характеризуется по предметно-дисциплинарному принципу, причем этот процесс по своей сути не управляем. Стоит сразу отметить, что приведенная выше характеристика – не оценочная. Совмещая эту методику образования с психологическими особенностями обучающихся, традиционная форма показывает весьма высокую результативность на выходе. Высшие учебные заведения занимаются подготовкой «специалистов будущего», поэтому им просто необходимо давать наиболее нужные и актуальные знания, которые отвечают самым современным требованиям. Руководство высших учебных заведений для достижения наивысших результатов должно изучать и анализировать настоящие потребности организаций, фирм, предприятий, требования будущих потребителей к навыкам и набору знаний выпускников [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что главным вопросом для вуза является определение его текущей ориентации, управление собственным научно-образовательным процессом по каждой из предлагаемых программ. Подбор преподаваемых дисциплин должен выполняться в разрезе с квалификационной характеристикой конкретного специалиста, предполагаемого региона работы,

требований рынка труда этой местности. Считается, что наиболее эффективная система управления качеством в системе высшего образования – концепция Всеобщего управления качества, которая, как правило, применяется вместе с главными принципами менеджмента качества, прописанными в стандартах ISO 9000. Международная практика определила для себя, что под знаком ISO 9000 понимается степень соответствия исследуемого объекта требуемым качествам.

При использовании такой методологии используется процессный подход, который стал основой работы системы управления качеством как таковой. Современные университеты обладают определенной спецификой: процесс образования полностью построен на поиске и обработке новых знаний, то есть это научный процесс; в вузах имеется обширная номенклатура направлений подготовки и специальностей; специалисты готовятся с помощью одно- и двухуровневой модели подготовки кадров высокой квалификации. Вообще, сам процесс образования в высшем учебном заведении может быть рассмотрен со стороны «черного ящика» [10].

Среднестатический абитуриент, который обладает теми или иными знаниями, компетенциями и умениями, проходит «точку входа» в систему высшего образования (речь идет о вступительных экзаменах, которые в Российской Федерации унифицированы в виде ЕГЭ), и в случае успешного итоговых испытаний (иначе – итоговой государственной аттестации) выпускник становится обладателем соответствующей его специальности квалификации.

С другой стороны, проектирование научно-образовательного процесса тоже имеет свои особенности. Начать следует с того, что в первую очередь высшее учебное заведение осуществляет подбор и разработку учебных дисциплин, причем этот процесс должен осуществляться строго в соответствии с квалификационными характеристиками будущих специалистов. На основании этих исследований вуз формирует свою основную образовательную программу (далее – ООП), которая представляет собой набор формализованной документации, содержащей в себе цели, состав и способы достижения конечных целей образования и воспитания обучающихся. Организация процесса образования в высшие учебные заведения предполагает в первую очередь разработку, утверждение и реализацию учебного плана на период обучения по специальностям [3]. В каждый такой план входит график процесса обучения, план и сводные данные по временному бюджету обучающихся. Учебный план может быть создан как в классическом представлении, так и в блочно-модульном виде. Последний тип реализации особое распространение получил в конце прошлого века, так как именно такой подход учитывает большую часть требований к подготовке современных специалистов с высшим образованием, а также дает возможность руководству высшего учебного заведения учесть современные требования к подготовке выпускников. Блочно-модульная реализация образовательного процесса подразумевает наличие следующих составных элементов: квалификационная характеристика специалистов, учебный план в блочно-модульном представлении, план преподавания основной учебной программы, технологии, применяемые в ходе обучения. Немаловажное значение имеет и подготовка будущих специалистов.

Квалификационная характеристика будущих специалистов, как правило, содержит в себе требования, которые предъявляются к их уровню подготовки по той или иной образовательной программе, а также виды, структуры и сферы будущей профессиональной деятельности, список типовых функций и задач на производстве. Наряду с этой документацией формируются также модели подготовки будущих специалистов, которые в первую очередь основываются на профессиограмме (описание требований и психологических норм к деятельности определенного специалиста), профессионально-должностных требованиях, квалификационном профиле.

Блочно-модульный учебный план разрабатывается с учетом организации различных видов познавательной деятельности обучающихся; главной целью здесь выступает именно личность студента: преподаватель не только обеспечивает передачу информации обучающемуся, но и предоставляет полный спектр дидактического материала, становится менеджером для целой группы студентов [3].

Блочно-модульный подход к организации учебного плана подразумевает деление каждой из учебных дисциплин на части (модули), которые, в свою очередь, интегрируются в целые блоки на каждом уровне изучения этой дисциплины. Особенно полезен такой подход в случае, если речь идет об организации междисциплинарных связей в процессе обучения.

Таким образом, каждая из дисциплин должна быть разделена на соответствующие модули, представляющие логически ответвленные самостоятельные части большого курса, причем на входе и на выходе в этих модулях должен подразумеваться контроль знаний. В принципе дисциплины могут быть представлены и в виде одного модуля. Контроль знаний на входе и выходе в модули обеспечивают постоянный мониторинг уровня готовности и обученности студентов до и после прохождения этапов обучения. Преподаватель получает возможность в реальном времени отслеживать уровень знаний обучающихся и при необходимости вносить корректировки в программу.

В процессе формирования системы контроля знаний также необходимо учитывать ряд требований.

В первую очередь контроль должен быть максимально объективным, а сама дисциплина – содержать в себе те материалы, которые могут быть оценены надежным способом. Согласно ООП, для каждой преподаваемой в высшем учебном заведении дисциплины создается собственная учебная программа, которая обязательно должна включать в себя задачи и цели ее изучения, сетку часов и тематический план, учебно-методические карты, контрольные материалы, описания форм проведения промежуточных контрольных мероприятий для обучающихся, формы самостоятельного обучения студентов и списки литературы (основной и дополнительный). Предварительное составление проекта учебного процесса дает возможность делить дисциплину на отдельные составляющие части, что позволяет преподавателю оценить объем её содержания, а студенту – научиться планировать свою деятельность, организовывать её должным образом, осуществлять мероприятия по самоконтролю. Кроме всего прочего, у преподавателей появляется возможность организации индивидуального подхода в работе с каждым из обучающихся [3].

С помощью такой методики становится возможным более быстрое и точное развитие исследовательских и аналитических умений у студентов, а также обучение их навыкам самостоятельной работы. Ведь принятие самостоятельных решений, проницательный взгляд в дальнейшее развитие событий – именно такие требования к соискателям работы сегодня предъявляют работодатели.

Процесс самостоятельной работы обучающихся сегодня – это большой и очень важный пласт образовательного процесса, который помогает правильно усвоить, закрепить, а в дальнейшем – и применить эти знания. Именно поэтому самостоятельная работа обучающихся в обязательном порядке должна быть регламентирована и зафиксирована при составлении учебного плана.

Преподаватели в ходе планирования самостоятельной работы обучающихся учитывают следующие факторы: психологические условия достижения положительного результата самостоятельной работы студента, профессиональную ориентацию дисциплины, ограниченный временной ресурс у студентов, индивидуальный подход к самостоятельной работе у обучающихся.

Таким образом, форма работы должна варьироваться в зависимости от содержания дисциплины и ее модулей, от уровня предоставляемого образования и степени изначальной подготовки студента (последнее, кстати, можно определить с помощью входного и выходного контроля). Собственно, от правильно подобранного способа контроля зависит эффективность работы каждого обучающегося и группы в целом. Среди часто используемых методов выделяют корректирующий контроль, констатирующий контроль, а также – самоконтроль.

Хотелось быть отметить, что блочно-модульный подход к построению учебных дисциплин в добавок ко всему предъявляет достаточно высокие требования к методическому обеспечению процесса обучения. Именно поэтому у преподавателей возникает необходимо в организации дидактического комплекса каждой из преподаваемых дисциплин, который включает в себя учебную программу преподаваемой дисциплины, учебник и другие учебные пособия, курс лекций по изучаемому предмету, список методических рекомендаций к проведению семинаров, практических занятий и лабораторных работ, рекомендации для организации самостоятельных занятий и подготовке курсовых работ, фонды оценочных средств.

Сегодня каждый гражданин РФ столкнулся с активным внедрением цифровых технологий практически во все сферы нашей жизни. В первую очередь такую акселерацию дали банковская сфера и экономика [4]. Важные информационные ресурсы без проблем доступны сегодня людям разных возрастов и категорий, благодаря чему складывается ощущение, что именно с помощью цифровых технологий можно решать любые проблемы, которые так заботят современных людей. А обширная роботизация сфер обслуживания серьезно поставила вопрос о конкуренции «живых» сотрудников и роботов. Польза от использования новых технологий, безусловно, неоспорима, однако такие способы обработки информации сталкивают нас с новыми аспектами защиты персональных данных и вопросами правовой этики. Именно поэтому очень важно понимать актуальное место и роль цифровых технологий в современном образовательном процессе [4].

Государство активно занимается внедрением информационных технологий в каждой сфере: экономике, промышленности, здравоохранении, образовании и прочих. Особенно активно цифровизация происходит в тех структурах, где от внедрения ощущается явный экономический эффект. Безусловно, молодое поколение обязательно должно погружаться в информационную среду [2]. Однако столь динамичный процесс следует поместить в некоторые рамки, продиктованные образовательной системой.

Образовательный процесс в столице Российской Федерации «возглавила» Московская электронная школа. Благодаря всесторонней поддержке Министерства просвещения России удалось обозначить сразу целый ряд приоритетных направлений для развития такого образовательного процесса. Большая часть предложений оказалась по-настоящему актуальной и позволила по-новому построить процесс обучения. Но все равно открытым остался следующий вопрос: каким образом образовательная технология может быть построена для достижения максимальной эффективности?

В любом случае необходимо четко понимать, что сегодняшние выпускники школ, активно использующие электронное обучение как формат образовательного процесса, совсем скоро придут в высшие учебные заведения, которые, в свою очередь, должны быть готовы к работе с такой категорией студентов.

Высшее образование как таковое совершило несколько основополагающих шагов в этом направлении: создало онлайн-платформы для свободного доступа

обучающихся к открытым образовательным ресурсам, сервисы для тестирований и мониторинга уровня знаний и прочие.

В подобных условиях можно с определённой долей уверенности говорить о следующих проблемах, встающих на пути дальнейшей модернизации системы отечественного ВО:

– нехватка педагогов, обладающих квалификацией, достаточной для успешной профессиональной деятельности в условиях нарастающей цифровизации образовательной среды;

– проблема баланса между вариативностью, гибкостью образовательных программ, с одной стороны, и едиными подходами, требованиями и условиями образования, с другой;

– некоторое отставание материальной базы ряда образовательных организаций от требований цифрового века;

– недостаточное развитие воспитательной составляющей образовательного процесса и острая необходимость её адаптации к новым условиям;

– в ряде случаев – отсутствие эффективной взаимосвязи между системой среднего образования, с одной стороны, и высшего, с другой;

– недостаточное внимание к выработке практических навыков у обучающихся в учреждениях системы высшего образования;

– диспропорция в распределении вузов по территории РФ и, следовательно, некоторый кадровый дефицит в ряде регионов, в частности, это касается педагогических кадров [5].

Таким образом, основным условием формирования полноценной мобильной среды образования является исследовательский подход к созданию обширного спектра необходимых компетенций будущих специалистов. Однозначно, что системе образования необходимо переходить от пассивных методов передачи знаний и опыта к таким методам обучения, которые позволяют развивать проблемно-ориентированную специфику развития обучающихся. Такие диалогические образовательные модели вобрали в себя лучший опыт научно-исследовательского процесса.

Научная новизна статьи определяется выявлением основных проблем, стоящих на пути дальнейшей модернизации современной системы российского ВО.

Теоретическая значимость статьи состоит в расширении знаний о процессах, происходящих в системе современного отечественного ВО.

Практическая значимость заключается в том, что на основе анализа специальной литературы и опыта профессиональной деятельности авторов определены основные направления дальнейшего развития высшего образования в России.

Библиографический список


1. Алипханова Ф.Н., Атаева Э.А. К вопросу о формировании информационной культуры будущего педагога профессионального обучения. *Вестник университета (ГУУ)*. 2014; № 4: 215 – 217.
2. Ашхотов О., Здравомыслов М., Ашхотова А. Компьютерные технологии в образовании. *Высшее образование в России*. 2006; № 3: 109 – 118.
3. Воронина Т.П., Кашицин В.П., Молчанова О.П. *Образование в эпоху новых информационных технологий*. Москва, 2005.
4. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*. Москва, 2001.
5. *Эксперты назвали главные проблемы российского образования.* Available at: https://sn.ria.ru/20200205/1564295666.html


References


1. Aliphanova F.N., Ataeva `E.A. K voprosu o formirovanii informacionnoj kul'tury buduschego pedagoga professional'nogo obucheniya. *Vestnik universiteta (GUU)*. 2014; № 4: 215 – 217.
2. Ashhotov O., Zdravomyslov M., Ashhotova A. Komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2006; № 3: 109 – 118.
3. Voronina T.P., Kashicin V.P., Molchanova O.P. *Obrazovanie v `epohu novyh informacionnyh tehnologij*. Moskva, 2005.
4. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*. Moskva, 2001.
5. *`Eksperty nazvali glavnye problemy rossijskogo obrazovaniya.* Available at: https://sn.ria.ru/20200205/1564295666.html


*Статья поступила в редакцию 30.11.21*

УДК 37.015.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-315-317

***Fomenko I.I.,*** *postgraduate, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: irinaivanovnafomenko@ yandex.ru*

**THEORETICAL CHARACTERIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS TO FORM REJECTION OF CRUELTY IN CHILDREN OF AN ORPHANAGE.** The article is dedicated to a relevant problem of developing rejection of cruelty among children who live in an orphanage. The author analyzes a problem of the theoretical component of psychological and pedagogical conditions for the formation of rejection of cruelty among orphans. Factors provoking cruelty in children brought up in an orphanage are considered. Reasons for the occurrence of cruelty in children in an orphanage are presented. The article considers the basic components of the concepts of psychological conditions and pedagogical conditions. The essential characteristic of the concept of cruelty is presented. The necessity of creating special psychological and pedagogical conditions in an orphanage is argumentatively proved. In conclusion, the author deduces and substantiates the psychological and pedagogical conditions for the formation of rejection of cruelty among the children of an orphanage, based on the analysis of works published by Russian and foreign psychologists, teachers and the practical experience of employees of orphanages.

*Key words:* **cruelty, deviation, rejection of cruelty, children in orphanage, psychological and pedagogical conditions, conditions of formation.**

***И.И. Фоменко,*** *аспирант, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: irinaivanovnafomenko@ yandex.ru*

# ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ НЕПРИЯТИЯ ЖЕСТОКОСТИ У ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

Статья посвящена проблеме формирования неприятия жестокости у воспитанников детского дома. Автор дает теоретическую характеристику психолого-педагогических условий формирования неприятия жестокости у воспитанников детского дома. Рассмотрены факторы, провоцирующие жестокость у детей, воспитывающихся в детском доме. Представлены причины возникновения жестокости у воспитанников детского дома. В статье рассмотрены базовые составляющие понятий «психологические условия», «педагогические условия». Дана сущностная характеристика понятия «жестокость». Аргументированно доказывается необходимость создания особых психолого-педагогических условий в детском доме. В заключение автором выведены и обоснованы психолого-педагогические условия формирования неприятия жестокости у воспитанников детского дома, основанные на анализе трудов отечественных и зарубежных психологов, педагогов и практического опыта сотрудников детских домов.

*Ключевые слова:* **жестокость, девиация, неприятие жестокости, воспитанники детского дома, психолого-педагогические условия, условия формирования.**

Актуальность данной проблематики заключается в том, что современные теоретические исследования посвящены проблеме жестокости в детской среде, но возникает необходимость выявления и обоснования обязательных психолого-педагогических условий формирования личности воспитанников детского дома с определённой установкой, в нашем случае – формирование неприятия жестокости в любых её проявлениях.

Практически ежедневно в новостных лентах мы наблюдаем сообщения о фактах проявления жестокости и насилия в детской и подростковой среде, начиная от жестокого обращения с животными, буллинга и травли, вплоть до избиения до смерти. Основной проблемой является то, что всё большее количество детей и подростков получают от этого удовольствие либо наблюдают за происходящим с иронией или равнодушием. Рассматривая воспитанников детского дома

как отдельную категорию детей, имеющих дополнительные проблемы в психике и здоровье, связанные с предыдущим жизненным опытом, *возникает необходимость создания психолого-педагогических условий формирования неприятия жестокости*. В стремительно обновляющемся мире, в котором смещаются границы объективной и виртуальной реальности, не только расширяются возможности, но и повышаются требования к человеку, задача детского дома – обеспечить ребенку формирование необходимых знаний, опыта самостоятельной деятельности, в контексте которой формируется ответственность, готовность к выбору, успешно осуществляется процесс социализации [1–14].

Целью нашей статьи является осуществление теоретической характеристики психолого-педагогических условий формирования неприятия жестокости у воспитанников детского дома. Теоретическое обоснование психолого-педагогических условий даёт возможность раскрыть их структуру, а также определить механизмы влияния на формирование неприятия жестокости у воспитанников детского дома.

Основными задачами нашей статьи являются рассмотрение причин возникновения жестокости у воспитанников детского дома, выявление и обоснование психолого-педагогических условий, которые необходимо создавать в детских домах для формирования неприятия жестокости у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы в Государственном казённом учреждении для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

С помощью психоанализа З. Фрейда, исследований А. Фрейда, точек зрения Н. Агазаде, Е.Б. Молчановой, определения «Я-концепции» А.В. Захаровой и А.А. Елениной, гендерного аспекта, рассмотренного В.Н. Дружининой, возможно выявить причины возникновения предпосылок появления жестокости у детей.

Проведённые исследования российских авторов (И.В. Дубровина, Г.В. Грибанова, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых А.Г. Рузская, и др.) дают возможность для определения проблемы ранних сбоев эмоционального развития, причиной которых является отсутствие или недостаточность социального и эмоционального опыта. Нарушение схемы эмоциональной вовлеченности во взаимоотношения с окружающими меняет развитие всех сфер психики ребенка [11].

Таким образом, источником жестокости или проявления жестоких форм поведения выступают нарушения привязанности к взрослому, в частности к другому человеку. Заменить ребёнку родительскую любовь и заботу в условиях образовательной организации не представляется возможным. Вместе с тем в литературе [10] показано, что потребность воспитанников детского дома в заботе, эмоциональной поддержке, главное – в любви при внешней грубоватости не меньшее, а большее, чем у детей, воспитывающихся в семье.

Анализируя жестокость как одну из форм проявления девиации, отметим, что особого внимания заслуживают исследования зарубежных ученых: Р. Бэрон, А. Бассе, П. Брейн, Л. Берковиц, К. Бютнер, Д. Доллард, К. Лорэнц, Д. Ричардсон, Р. Селман, Э. Эриксон и др.

Рассматривая детей-сирот и детей, оставшихся без попечения радителей как отдельную категорию, выделяется вопрос об их социализации, который наиболее ярко рассмотрен в работах Буянова М.И., Залыгиной И.А., Захарова А.И., Рыбинского Е.М., Смирновой Е.О. и др. По мнению Афзали М.А. и Васицевой С.А., главной причиной возникновения эмоционального напряжения и отклоняющегося поведения можно считать депривацию [7].

По мнению В.С. Мухиной, основными причинами отклоняющегося поведения воспитанников детского дома выступает невозможность реализовать свои «потребность в признании и любви, что приводит к деформации детской личности» [6, с. 356]. Результатом искаженного опыта общения является то, что воспитанники детского дома в отношениях с другими людьми принимают агрессивно-негативную позицию [6].

Вследствие того, что психолого-педагогические условия, по мнению Ипполитова Н., есть «совокупность целенаправленно сконструированных, взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей образовательной и материально-пространственной сред (мер воздействия), которые направлены на развитие личностного аспекта педагогической системы (то есть связаны с преобразованием конкретных характеристик личности)» [5, с. 10], основной нашей задачей является выявление и обоснование подобных мер воздействия, учитывающих условия организации (детского дома) [5].

Рассматривая этиологию понятия «условие», можно выявить следующее: условие есть обстоятельства, от которых зависит что-либо, и условия есть обстановка, в которой что-либо осуществляется [8]. Философия рассматривает «условие» как предмет (явление), относящийся к окружающим явлениям, процессам [13]. Следовательно, психолого-педагогические условия могут быть рассмотрены как качественная характеристика основных факторов, процессов и явлений среды с отражением основных требований к организации деятельности [1] и представлены в виде совокупности объективных возможностей, обстоятельств педагогического процесса, созданных и реализуемых в детском доме с определённой целью.

Рассмотрим психологические и педагогические аспекты создания условий формирования неприятия жестокости в условиях детского дома.

Психологический аспект есть исследование внутренних характеристик неприятия жестокости, моделирующее направленное воздействие на внутреннюю структуру личности воспитанника детского дома и тем самым достигающее формирование необходимых ценностей [14].

Педагогический аспект есть, прежде всего, связь между психологическим содержанием и факторами и механизмами, дающими возможность обеспечить необходимое развитие процессов, а также создающими потенциал для выявления и создания обстоятельств, необходимых для эффективного воздействия [2].

На основании вышеизложенного можно говорить о том, что психолого-педагогические условия – это определённые приёмы педагогического взаимодействия, связанные с мерами в учебно-воспитательном процессе, направленные на формирование субъектных свойств личности при учитывании психологических особенностей, продуктивных и эффективных способов и приемов деятельности в заданных условиях [12].

Согласно анализу исследований, проведённых Хазовой С.А., направленных на выявление психолого-педагогических условий, необходимых для решения определённых задач, выделено три группы:

«1) **информационные** (содержание образования; когнитивная основа педагогического процесса и др.),

2) **технологические** (формы, средства, методы, приемы, этапы, способы организации образовательной деятельности; процессуально-методическая основа педагогического процесса и др.),

3) **личностные** (поведение, деятельность, общение, личностные качества субъектов образовательного процесса; психологическая основа образовательного процесса и др.)» [13].

Под психолого-педагогическими условиями формирования неприятия жестокости в условиях детского дома мы понимаем процесс воспитания личности с помощью определённых педагогических средств, методов и форм организации воспитательно-образовательного процесса, конкретных способов педагогического взаимодействия, информационного содержания данного процесса, особенностей психологического микроклимата, обеспечивающих возможность целенаправленного педагогического воздействия на воспитанников детского дома [13].

Ещё А.М. Прихожин и Н.Н. Толстых в своих исследованиях установили то, что «в условиях детского дома развитие ребенка идет по «особому пути», формируются особые, специфичные черты личности, поведения, характера» [4]. Психологи полагают, что воспитанникам детских домов присуща, прежде всего, зависимость от взрослых. Поведенческие мотивации, характерные для них, односторонни и бедны.

По результатам исследования И.А. Зимней ясно, что развитие детей-сирот в детских домах отличается от детей, воспитывающихся в семьях, так как идёт развитие искажённого собственного «Я», отсутствует целеполагание, возможность или умение жить самостоятельно в обществе [3].

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что психолого-педагогические условия формирования неприятия жестокости у воспитанников детского дома – это сознательный и управляемый процесс развития человека или отдельных сторон личности, качеств и свойств характера и доведение их до задуманной формы с обеспечением временной преемственности, позволяющей разделять мир сущего и мир должного, структурировать будущее как преодоление наличествующих условий, как мир ценностно обоснованных целей с учётом возрастных особенностей подросткового возраста и социальных и психологических явлений и процессов данного времени. Использование этого потенциала даёт возможность проведения профилактики детской жестокости с помощью выстраивания алгоритма действий, дающих возможность управлять развитием подростка.

Научная новизна статьи состоит в теоретическом обосновании особенностей организации психолого-педагогической деятельности детей детского дома.

Теоретическая значимость заключается в том, что обозначены теоретические аспекты психологических и педагогических условий, необходимых для формирования неприятия жестокости у воспитанников детского дома.

Практическая значимость состоит в определении направления работы педагогического коллектива детского дома по формированию неприятия жестокости у воспитанников.

Библиографический список


1. Бехтенова Е.Ф. *Условия формирования проектной деятельности учащихся (на материале национально-регионального компонента школьного исторического образования)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Новосибирск, 2006.
2. Ганин Е.А. *Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей*. Available at: http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-1673.html
3. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Москва: ЛОГОС, 2001.
4. Ионкин П.А. *Психологические особенности детей, воспитывающихся в условиях детского дома*. Available at: http://ddn24.edu.27.ru/?page=13
5. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General andProfessional Education.* 2012; № 1: 8 – 14.

6. Касьянова Г.П. Научно-теоретические аспекты изучения особенностей личностного развитиядетей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // *Ученые записки Орловскогогосударственного университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014; № 5: 356.
7. *Психолого-педагогические аспектывоспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей вусловиях интернатных учреждений*: методические рекомендации. Смоленск: ГАУ ДПОС «СОИРО», 2018.
8. Настенкова А.И. Проблема социализации воспитанников детского дома: миф или реальность. *Молодой ученый*. 2013; № 1: 321 – 323. Available at: https://moluch.ru/archive/48/5852/
9. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 1981.
10. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. *Дети без семьи. Выявление случаев жестокого обращения.* Кемерово, 2018. Available at: http://psychlib.ru/mgppu/PDs-1990/PDs-160.htm#$p1
11. Старкова Д.В. Особенности формирования личности воспитанника детского дома. *Психология, социология и педагогика*. 2013; № 12. Available at: http://psychology.snauka.ru/2013/12/2628
12. Федякова И.А. *Психолого-педагогические условия формирования субъектных свойств личности младшего школьника*. Available at: http://festival.1september.ru
13. Хазова С.А. *Компетентность конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту*. 2010. Available at: https://monographies.ru/en/book/view?id=61
14. Хилько М.Е., Ткачёва М.С. *Возрастная психология*. Москва: Высшее образование, 2008.

References

1. Behtenova E.F. *Usloviya formirovaniya proektnoj deyatel'nosti uchaschihsya (na materiale nacional'no-regional'nogo komponenta shkol'nogo istoricheskogo obrazovaniya)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Novosibirsk, 2006.
2. Ganin E.A. *Pedagogicheskie usloviya ispol'zovaniya sovremennyh informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij dlya samoobrazovaniya buduschih uchitelej*. Available at: http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-1673.html
3. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: LOGOS, 2001.
4. Ionkin P.A. *Psihologicheskie osobennosti detej, vospityvayuschihsya v usloviyah detskogo doma*. Available at: http://ddn24.edu.27.ru/?page=13
5. Ippolitova N., Sterhova N. Analiz ponyatiya «pedagogicheskie usloviya»: suschnost', klassifikaciya. *General andProfessional Education*. 2012; № 1: 8 – 14.
6. Kas'yanova G.P. Nauchno-teoreticheskie aspekty izucheniya osobennostej lichnostnogo razvitiyadetej-sirot i detej, ostavshihsya bez popecheniya roditelej // *Uchenye zapiski Orlovskogogosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2014; № 5: 356.
7. *Psihologo-pedagogicheskie aspektyvospitaniya detej-sirot i detej, ostavshihsya bez popecheniya roditelej vusloviyah internatnyh uchrezhdenij*: metodicheskie rekomendacii. Smolensk: GAU DPOS «SOIRO», 2018.
8. Nastenkova A.I. Problema socializacii vospitannikov detskogo doma: mif ili real'nost'. *Molodoj uchenyj*. 2013; № 1: 321 – 323. Available at: https://moluch.ru/archive/48/5852/
9. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1981.
10. Prihozhan A.M., Tolstyh N.N. *Deti bez sem'i. Vyyavlenie sluchaev zhestokogo obrascheniya*. Kemerovo, 2018. Available at: http://psychlib.ru/mgppu/PDs-1990/PDs-160.htm#$p1
11. Starkova D.V. Osobennosti formirovaniya lichnosti vospitannika detskogo doma. *Psihologiya, sociologiya i pedagogika*. 2013; № 12. Available at: http://psychology.snauka.ru/2013/12/2628
12. Fedyakova I.A. *Psihologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya sub`ektnyh svojstv lichnosti mladshego shkol'nika*. Available at: http://festival.1september.ru
13. Hazova S.A. *Kompetentnost' konkurentosposobnogo specialista po fizicheskoj kul'ture i sportu*. 2010. Available at: https://monographies.ru/en/book/view?id=61
14. Hil'ko M.E., Tkacheva M.S. *Vozrastnaya psihologiya*. Moskva: Vysshee obrazovanie, 2008.

*Статья поступила в редакцию 29.11.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-317-319

***Chernyak T.G.,*** *postgraduate, Moscow University of Finance and Industry "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: svuo-v1@yandex.ru*

**METHODOIOGICAL SUPPORT OF PROJECTS DIRECTORS (ADVISERS) IN PREPARATION FOR TECHNICALLY-ORIENTED COMPETITIVE EVENTS.** The article considers ways of methodological support of projects directors (advisers) in preparation for competitive events of technical activities. The author highlights the main stages of preparation for competitive programs and defines their tasks, the advantage of a group project over an individual one. The connection between the use of interdisciplinary connections and the formation of meta-subject competencies in preparing a competitive project is noted. The important role of convergence in arranging a competitive project of improved quality and the relationship between the teacher's wish for self-development and development of a personality of his pupil are determined. Scientific and methodological support of teachers in preparation for competitive programs reveals original approaches to supporting project activities of children, stimulates pedagogical creativity and tendency for self-development in education. This contributes to training of a graduate as an individual, who is capable of making socially significant transformations in the world.

*Key words:* **scientific and methodological support, convergence, competitive events, pedagogical experience, interdisciplinary connections, meta-subject competencies, collective project, individual project, reflexive work of teacher.**

***Т.Г. Черняк****, аспирант, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: svuo-v1@yandex.ru*

# МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕДАГОГОВ – РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПРОЕКТОВ ПО ВОПРОСАМ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К КОНКУРСНЫМ МЕРОПРИЯТИЯМ ТЕХНИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В статье рассмотрены условия методической поддержки педагогов по подготовке к конкурсным мероприятиям технической направленности. Автором выделены основные этапы подготовки к конкурсным программам и определены их задачи, преимущество группового проекта перед индивидуальным. Отмечена связь между использованием межпредметных связей и формированием метапредметных компетенций в ходе подготовки конкурсного проекта. Определены важная роль конвергенции в подготовке конкурсного проекта повышенного качества и зависимость между стремлением педагога к саморазвитию и развитием личности его воспитанника. Научно-методическое сопровождение педагогов по подготовке к конкурсным программам выявляет оригинальные подходы к сопровождению проектной деятельности детей, стимулирует педагогическое творчество и стремление к саморазвитию. Это способствует подготовке выпускника как индивида, способного производить общественно значимые преобразования в мире.

*Ключевые слова:* **научно-методическое сопровождение, конкурсные мероприятия, педагогический опыт, межпредметные связи, метапредметные компетенции, конвергенция, коллективный проект, индивидуальный проект.**

Настоящий этап развития системы образования характеризуется существенным обновлением содержания и методик обучения. Развивается стандартизации образования. В этих условиях существенно возрастает роль научно-методического сопровождения педагогов и методической поддержки: комплекса взаимосвязанных, целенаправленных действий по оказанию всесторонней помощи педагогу в решении возникающих затруднений, способствующих его развитию и самоопределению на протяжении всей профессиональной деятельности.

Цель исследования – рассмотреть дидактические возможности методической поддержки педагогов – руководителей проектов по вопросам развития научно-технического творчества у обучающихся при подготовке к конкурсным мероприятиям технической направленности.

*Научно-методическое сопровождение* – целостная система мероприятий, основанная на достижениях науки и анализе передового опыта деятельности педагогов. Она направлена на повышение педагогического мастерства, развитие творческого потенциала субъектов образовательного процесса, что целенаправленно ведет за собой воспитание личности обучающихся, возможность формирования у них гражданской идентичности.

Задача построения в стране новой инновационной экономики и обеспечение роста технологического уровня определено Долгосрочным прогнозом технологического развития Российской Федерации до 2025 года. Решению этой наиважнейшей задаче опосредованно служат детские конкурсы проектов технической направленности. При этом через конкурсы научно-технического творчества реализуется также важная цель: выявление и поддержка одаренных обучающихся, развитие их интеллектуальных, творческих способностей, поддержка научно-исследовательских интересов.

Участие в конкурсах технической направленности способствует развитию личностных результатов детей и подростков [1].

Очень важно, что такие конкурсы откликаются на задачу, поставленную (как важную) президентом РФ Путиным В.В. на заседании Верховного Совета летом 2021 года о создании условий для вовлечения детей в научно- техническое творчество и создают предпосылки для формирования у авторов проектов ценности научного познания. В ходе работы над конкурсными проектами у детей и юношей закрепляется совокупность способов действия, а также связанных с ними навыков учебной работы, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса. Они присваивают такие метапредметные результаты, как самоорганизация и самоконтроль, общение, совместная деятельность, базовые логические, исследовательские действия, работа с информацией. Организация проектной деятельности педагогом позволяет расширять границы педагогической деятельности, что приводит к появлению и нового содержания, и новых профессиональных средств. Научно-методическое сопровождение проектной деятельности педагогов как первостепенная задача методической службы требует освоения способов организации рефлексивной работы в педагогическом сообществе, которая предполагает профессиональное отношение педагога к своей деятельности, способность видеть себя субъектом её моделирования, организации и преобразования.

Анализ современной школьной практики показывает, что имеются существенные затруднения при перестройке и организации деятельности в образовательном процессе [3]. Научно-методическое сопровождение педагогов можно рассматривать как наиболее оптимальный способ повышения проектной культуры педагога и его подготовки к участию воспитанников в конкурсных мероприятиях. Городским методическим центром ДОНМ (г. Москва) были определены следующие задачи в научно-методическом сопровождении педагогов по подготовке к конкурсным программам:

– организовать обобщение и трансляцию педагогического опыта по созданию условий для развития творческих и интеллектуальных способностей обучающихся технической направленности;

– способствовать привлечению социальных партнеров к участию в конкурных программах;

– развивать деятельность по осуществлению поиска педагогических решений в вопросах мотивации обучающихся к участию в конкурсах, входящих в Городской фестиваль научно-технического творчества молодёжи «Образование. Наука. Производство».

Научно-методическое сопровождение педагога по подготовке его к участию в конкурсных мероприятиях включало несколько этапов. Рассмотрим эти этапы подробнее.

На I этапе подготовки к конкурсам необходимо организовать обучение педагогов, испытывающих трудности в реализации проектной деятельности обучающихся и способах представления ее результатов. С этой целью был организован постоянно действующий обучающий научно-методический семинар по теме «Развитие проектной и учебно-исследовательской деятельности в условиях современной информационной среды». Постоянно действующий семинар обобщал методические мероприятия, на которых говорили о методах, способах и приемах педагогических технологий, реализующих системно-деятельностный подход и влияющих на развитие универсальных учебных действий конкурсантов: коммуникативные, регулятивные и познавательные. В числе эффективных педагогических технологий называли технологии ситуационного, личностно ориентированного и продуктивного обучения, технологии критического мышления, проблемного обучения и коллективного способа обучения, интерактивные технологии и технологии мастерских и др. На семинарах заслушивался и обсуждался педагогический опыт работы педагогов, участвовавших в различных конкурсных программах технической направленности. Особое внимание на таких семинарах уделялось особенностям организации проектной деятельности обучающихся на всех уровнях образования, начиная от дошкольного, начального, общего и полного среднего образования. Подчеркивалась важность непрерывности и преемственности такой работы, ориентированности обучающихся всех уровнях образования на участие в проектной и учебно-исследовательской деятельности [4]. Рассматривались способы предоставления результатов проектной и учебно-исследовательской деятельности для участия в конкурсных мероприятиях. На семинарах обсуждались проблемы, связанные с мотивацией как обучающихся, их родителей, так и педагогов к участию воспитанников в проектной и учебно-исследовательской деятельности. В этой связи объясняли полезные умения, формируемые у детей в процессе проектной деятельности, а именно: информационные, исследовательские, менеджерские, социального взаимодействия, оценочные, презентационные, рефлексивные умения. Обсуждался опыт оказания педагогами практической помощи конкурсантам (и их родителям) в подготовке к конкурсным выступлениям. Особое внимание уделяли опыту анализа психологических затруднений участников в период подготовки и проведения различных конкурсов, так как всесторонняя подготовленность ребенка к конкурсу очень важна. Как важная, была заявлена и задача педагогов: подготовка детей к достойному представлению проекта и себя в ходе конкурсных испытаний.

В заключение каждого семинара был организован «свободный микрофон», где каждый педагог мог высказать свое мнение по представленному опыту работы и присвоенным знаниям.

На втором этапе подготовки к конкурсам организованы были совещания и вебинары, на которых предоставлялась информация по конкурсным мероприятиям, входящим в Городской фестиваль научно-технического творчества молодёжи «Образование. Наука. Производство», организованным Городским методическим центром. На методических мероприятиях рассматривалась информация о сроках и месте проведения различных этапов конкурсов, обсуждались актуальные проблемы и подходы, связанные с организацией и научно-методическим сопровождением подготовки конкурсных материалов обучающимися, предлагался обзор технопарков Москвы как социальных партнеров, готовых оказывать помощь образовательным организациям в доработке конкурсных проектов как ресурсные условия для участия в конкурсе. Акцентировалось внимание слушателей на адресах технопарков, например, детские технопарки «Равных возможностей» при РГСУ и «Наукоград» при МФЮА, которые обеспечивают равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучающихся. Обучение в технопарках организовано таким образом, что целенаправленно ведет за собой развитие детей! Конкурсанты получают не просто помощь специалистов, но и образование нового качества, овладевают новыми понятиями, присваивают новые методы и средства работы, что в совокупности с полученными ранее универсальными учебными действиями неизбежно проявляется у детей в способности к саморазвитию и самосовершенствованию. Рассматривались и ключевые требования к конкурсным материалам: макетам, аннотациям и их содержанию.

Большое внимание уделялось детализации критериев оценки конкурсного проекта и важным аспектам технологии регистрации на конкурс.

Рассматривалось преимущество работы детей в командах авторов проектов перед индивидуальным исполнением проекта:

1) в ходе такой работы все члены команды стремительно приобретают новые знания и опыт. Ребята (в ходе деятельности) ненавязчиво предъявляют друг другу свои индивидуальные знания, навыки и молниеносно обмениваются собственным пониманием ценностей, совершенствуются и учатся взаимопониманию;

2) в группе уделяется внимание каждому мнению, поэтому обучающиеся имеют возможность пополнять собственный опыт. Если индивидуальности объединяются общими интересами в команде авторов проекта, то создаются условия для успешной социализации детей и подростков.

Организация мастер-классов помогала руководителям проектов разобраться в таких вопросах, как использование оборудования с ЧПУ для создания корпуса макета, оснащение макетов электроникой и робототехническими модулями, использование технологий дополненной реальности для создания AR-приложений, работающих посредством QR-кодов, работа над дизайном конкурсного макета с применением графических редакторов и CAD-систем и др.

Взаимодействие руководителей проектов и специалистов, работающих в детских технопарках, способствует взаимному повышению педагогического мастерства каждой из взаимодействующих сторон, их сплочению в процессе решения одних и тех же задач обучения. Педагоги – руководители проектов, как правило, в процессе знакомства с новыми технологиями изменяют свое отношение к инновационной деятельности, а специалисты технопарков присваивают новые педагогические технологии. В работе с педагогами активно использовались ресурсы Городских технопарков г. Москвы, сайта Городского методического центра по направлению «Дополнительное образование. Технические конкурсы», где представлена информация по фестивалям и конкурсам, нормативно-правовая документация, примерные дополнительные общеразвивающие программы, записи проведенных мастер-классов и вебинаров, также представлены методические материалы по подготовке к конкурсным программам.

На третьем этапе проводилась работа по организации и подготовке состава жюри конкурсов. С этой целью было выстроено активное взаимодействие с социальными партнерами (вузами и колледжами), а также опытными педагогами учреждений общего образования, имеющими опыт работы в качестве экспертов проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся. Организовано обучение состава жюри по работе в двух этапах конкурса (отборочный, городской) и обсуждение детализации критериев оценок проектов, внесенных в утвержденные Положения о конкурсах. Кроме этого, внимание жюри было обращено к эмоциональному состоянию детей на очном этапе. Понимая, что детские конкурсы решают одну из важных задач воспитания – раскрытия юных талантов, члены жюри призывались к максимальной деликатности и педагогической терпи-

мости при общении с конкурсантами, чтобы поддержать их мотивацию к активной творческой деятельности.

На четвертом этапе проводилась организационно-подготовительная работа в образовательной организации по подготовке к очному этапу конкурсов. Для успешного проведения очного этапа конкурса составлялось техническое поручение всем участникам этого этапа. Особое внимание отводили подбору, удобных и светлых, хорошо проветриваемых кабинетов, оснащенных смарт-досками, для защиты проектов.

Пятый этап – это проведение самих конкурсов, перед началом которых проводилось рабочее совещание с членами жюри конкурса и модераторами (отвечают за порядок в аудитории в ходе защиты проектов).

На шестом этапе была организована для педагогов рефлексия полученных результатов, осмысление своих достижений и недостатков в организации проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся и их активное обсуждение.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что научно-методическое сопровождение педагогов по подготовке к конкурсным программам может рассматриваться как возможность диссеминации педагогических идей, эффективная форма повышения квалификации педагогов, средой, в которой формируются потребности к проектной и учебно-исследовательской деятельности. Научно-методическое сопровождение педагогов по подготовке к конкурсным программам выявляет оригинальные подходы к сопровождению проектной деятельности детей, стимулирует педагогическое творчество и стремление к саморазвитию. А этот результат способствует подготовке выпускника, признающего ценность образования, понимающего важность обретения им профессии, благодаря которой он будет реализовывать опыт, накапливаемый в течение жизни; воспитанию выпускника как индивида, способного производить общественно значимые преобразования в мире.

Научная новизна исследования заключается в том, что показаны дидактические возможности методической поддержки педагогов-руководителей проектов при подготовке к конкурсным мероприятиям технической направленности.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в том, что в статье показан алгоритм научно-методического сопровождения педагога по подготовке его к участию в конкурсных мероприятиях.

Библиографический список


1. Малыхина Л.Б. *Развитие научно-технического творчества в системе дополнительного образования детей*: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург, 2019.
2. Дудкина Н.Г. *Использование межпредметных связей на уроках литературы в школе.* Available at: https:// https://stranatalantov.com/publications/12339/
3. Семенова Г.Ю. Технологическая подготовка учащихся школ как основа организации профильных инженерных классов. *Школа и производство*. 2016; № 7: 13 – 19.
4. Семенова Г.Ю. Метод учебных исследований в технологической подготовке обучающихся. *Школа и производство*. 2018; № 4: 40 – 44.
5. *В Орловской области завершились региональные этапы конкурсов профессионального мастерства*. Available at: https:// https://goo.su/nL1
6. Низаметдинова И.Р. *Профессиональный конкурс «Учитель года» как форма повышения профессиональной компетентности учителя. Организационно-методическое сопровождение*. Available at: https:// https://goo.su/zk9
7. Журавлева Л.А., Ковтюх И.В., Пышнограев С.В. О способах формирования метапредметных компетенций. *Актуальные задачи педагогики*: материалы VII Международной научной конференции. Чита, 2016: 78 – 81.


References


1. Malyhina L.B. *Razvitie nauchno-tehnicheskogo tvorchestva v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg, 2019.
2. Dudkina N.G. *Ispol'zovanie mezhpredmetnyh svyazej na urokah literatury v shkole.* Available at: https:// https://stranatalantov.com/publications/12339/
3. Semenova G.Yu. Tehnologicheskaya podgotovka uchaschihsya shkol kak osnova organizacii profil'nyh inzhenernyh klassov. *Shkola i proizvodstvo*. 2016; № 7: 13 – 19.
4. Semenova G.Yu. Metod uchebnyh issledovanij v tehnologicheskoj podgotovke obuchayuschihsya. *Shkola i proizvodstvo*. 2018; № 4: 40 – 44.
5. *V Orlovskoj oblasti zavershilis' regional'nye `etapy konkursov professional'nogo masterstva*. Available at: https:// https://goo.su/nL1
6. Nizametdinova I.R. *Professional'nyj konkurs «Uchitel' goda» kak forma povysheniya professional'noj kompetentnosti uchitelya. Organizacionno-metodicheskoe soprovozhdenie*. Available at: https:// https://goo.su/zk9
7. Zhuravleva L.A., Kovtyuh I.V., Pyshnograev S.V. O sposobah formirovaniya metapredmetnyh kompetencij. *Aktual'nye zadachi pedagogiki*: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Chita, 2016: 78 – 81.


*Статья поступила в редакцию 01.12.21*

УДК 348.126: 37.08: 338.24 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-319-321

***Shumakova A.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of General Pedagogy and Educational Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: alex-2a@yandex.ru*

***Yashutkin V.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of General Pedagogy and Educational Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: yshvast@yandex.ru*

***Dvornikova E.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Russian and World Literature and Teaching Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: yevgeniya.dvornikova@inbox.ru*

**THE AUTHORITY OF THE PERSONALITY OF A HIGH SCHOOL TEACHER AS A DETERMINANT OF THE CONSTRUCTIVE STYLE OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT IN THE SYSTEM OF TEACHER-STUDENT RELATIONS.** The article deals with a relevant problem of Russian higher education – the problem of effectiveness of management of students' learning activities in the educational process of a higher educational institution. The authors legitimately carried out an analysis of the research questions posed within the categorical field of such concepts as "leadership", "management", "reference" and "authority". The article characterizes the main styles of management activities and proves that the most constructive style of management of students' educational activities combines the positive aspects of both authoritarian and democratic style of pedagogical management. The authors show quite reasonably that the basic condition for the legitimacy of pedagogical authority and, as a result, a constructive style of pedagogical management, is the mutual trust of the teacher and students to each other. The most important socio-psychological determinant of the constructive style of pedagogical management is the authority of the teacher's personality.

*Key words:* **leadership, management, attitude, educational activity, constructive management style, reference, authority.**

***А.В. Шумакова,** д-р пед. наук, доц., зав. каф. общей педагогики и образовательных технологий ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: alex-2a@ yandex.ru.*

***В.А. Яшуткин,** канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: yshvast@yandex.ru*

***Е.И. Дворникова,** д-р пед. наук, доц., зав. каф. русской и мировой литературы и технологий обучения ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: yevgeniya.dvornikova@inbox.ru*

# АВТОРИТЕТ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК ДЕТЕРМИНАНТА КОНСТРУКТИВНОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОТНОШЕНИЙ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ»

В статье рассматривается актуальная проблема отечественного высшего образования – эффективности управления учебной деятельностью студентов в условиях образовательного процесса высшего учебного заведения. Авторы правомерно осуществили анализ поставленных исследовательских вопросов в рамках категориального поля таких понятий, как «руководство», «управление», «референтность», «авторитет». В статье дается характеристика основным

стилям осуществления управленческой деятельности и доказывается, что наиболее конструктивный стиль управления учебной деятельностью студентов сочетает в себе положительные стороны как авторитарного, так и демократического стиля педагогического управления. Авторы достаточно аргументированно показывают, что базовым условием легитимности педагогического авторитета и, как следствие, конструктивного стиля педагогического управления, является взаимное доверие преподавателя и студентов друг к другу. Важнейшей социально-психологической детерминантой конструктивного стиля педагогического управления выступает авторитет личности преподавателя.

*Ключевые слова:* **руководство, управление, отношение, учебная деятельность, конструктивный стиль управления, референтность, авторитет.**

Актуальность данного исследования обусловлена современными тенденциями развития высшего российского профессионального образования. Одна из важнейших проблем развития отечественной высшей школы – повышение качественного уровня педагогического взаимодействия в системе отношений «преподаватель – студент», так как именно от данного взаимодействия напрямую зависит успешность профессионального становления личности будущих специалистов. Особенно актуальным является рассмотрение обозначенной проблемы через призму вопросов эффективности педагогического управления, так как преподаватель в рамках образовательного процесса вуза занимает по отношению к студенческой академической группе позицию руководителя.

Проблема исследования является следующей: каковы сущностные характеристики конструктивного стиля управления в системе отношений «преподаватель – студент», а также роль педагогического авторитета личности преподавателя в обеспечении обозначенного стиля управления в рамках образовательного процесса вуза. Таким образом, решение обозначенной проблемы выступает одной из актуальных задач современной отечественной педагогической науки и образовательной практики высшей школы.

Цель данной статьи заключается в изучении сущностных характеристик конструктивного стиля управления в системе отношений «преподаватель – студент», а также обосновании роли авторитета личности преподавателя высшей школы как детерминанты обеспечения обозначенного стиля педагогического управления в образовательном процессе вуза.

Основные задачи статьи видятся в следующем:

– осуществить понятийный и феноменологический анализ базовых стилей педагогического управления студенческой академической группой, выявить конструктивные и деструктивные черты обозначенных стилей и на их основе выработать общие сущностные признаки конструктивного стиля управления в системе отношений «преподаватель – студент»;

– изучить сущностные характеристики явления «авторитет личности преподавателя» и доказать, что он является детерминантой конструктивного стиля управления в системе отношений «преподаватель – студент».

Методы исследования: использовался комплекс взаимодополняющих и взаимопроверяющих методов, адекватных природе изучаемого явления, цели и задачам исследования: анализ (междисциплинарный, сравнительно-сопоставительный, семантический, системный, логический) психолого-педагогической литературы по обозначенной проблематике; прогнозирование, абстрагирование, теоретическое обобщение и систематизация научно-теоретических и опытно-экспериментальных данных.

Обращение к анализу проблемы авторитета преподавателя высшей школы как детерминанты конструктивного стиля педагогического управления предполагает определение соотношения понятий «руководство» и «управление». Основное отличие руководства от управления проявляется в следующем: руководство понимается исследователями в качестве специфической профессиональной деятельности, что предполагает наличие у руководителя формально-статусных, официальных полномочий. Соответственно, управление как деятельность всегда подкреплено особыми знаниями, умениями, навыками и способностями, сформированными у личности специалиста и обеспечивающими эффективное развитие и функционирование организации или ее подразделения [1–13].

Исследователи актуализируют три основных стиля осуществления управленческой деятельности: демократический, авторитарный и либеральный. Их сущностные характеристики в отечественной науке являются достаточно изученными и общепринятыми, поэтому в этой статье рассматривать их не имеет смысла. При этом следует констатировать, что рациональные потенциалы, определяющие общую конструктивность управленческой деятельности, имеют место только в авторитарном и демократическом стиле управления. Либеральный стиль управления является крайне неэффективным, поэтому акцентировать на нем исследовательское внимание не является важным. Исходя из этого, будем полагать, что конструктивный стиль управленческой деятельности должен оптимально сочетать в себе определенные элементы как авторитарного, так и демократического осуществления управленческого процесса. Обратимся к краткому обоснованию этого утверждения.

Для начала отметим неоднозначное понимание эффективности демократического стиля управления в отечественной науке. Так, Л.Л. Редько отмечает: является очевидным, что в современной социальной практике «практически исчерпан такой немаловажный резерв, как демократизация управленческой деятельности. Реалии настоящего говорят о том, что в условиях определенной социально-экономической нестабильности и недостаточности соответствующего нормативно-правового регулирования так называемое «демократическое управление» представляет собой рыхлую, плохо контролируемую и прогнозируемую систему, в которой на уровне реального функционирования, как правило, преобладает спонтанность и рассогласованность в действиях исполнителей» [8, с. 17].

Таким образом, в определенных условиях демократический стиль управления является крайне неэффективным.

В свою очередь, обращаясь к понятийному смыслу авторитарного стиля управления, необходимо ответить на следующий вопрос: всегда ли обозначенный стиль характеризуется деструктивностью? Так, Н.В. Самоукина отмечает: стиль управления правомерно оценивать как «по критерию стремления к доминированию – жесткий, мягкий, партнерский», так и «по критерию направленности – на достижение высоких результатов в деятельности организации и на реализацию сугубо личных целей (самоутверждения, компенсирование личных комплексов, обогащение» [9 с. 90].

Развивая идею Н.В. Самоукиной, можно утверждать следующее: если руководитель в управлении коллективом стремится достичь наиболее высоких результатов деятельности организации, то его управленческие действия в ситуациях решения сложных проблем могут быть авторитарными, но не деструктивными, так как в этом случае авторитарность руководителя трансформируется в авторитетность его личности. Соответственно, стиль управления при сочетании в себе демократических и авторитарных традиций будет иметь авторитарно-демократический, деловой характер. Обозначим такой стиль управления в качестве конструктивного.

Основываясь на сказанном, актуализируем сущностные характеристики конструктивного стиля педагогического управления и его влияние на учебную деятельность студентов (табл. 1).

Таблица 1

Конструктивный стиль педагогического управления учебной деятельностью студентов

| | |
|---|---|
| **Характеристика конструктивного стиля педагогического управления в системе отношений «преподаватель – студент»** | Подчинение студентов в рамках нормативно закрепленной учебной дисциплины, четкое и обязательной выполнение ими своих формальных обязанностей. Право преподавателя требовать от студентов выполнения ими своих учебных обязанностей, соблюдения должной дисциплины в рамках формальных требований, закрепленных в вузе. Преподаватель проявляет в отношении студентов необходимую требовательность, в случае нарушения ими дисциплины и учебных обязанностей вправе применять санкции, исходя из формальных норм, принятых в вузе. Педагогическое требование преподавателя в отношении студентов является решающим, если оно не нарушает формальных и этических норм отношений, принятых в образовательной организации. В случае необходимости, по решению преподавателя или по просьбе студентов решение актуальных вопросов и задач учебного и внеучебного характера может обсуждаться в академической группе. Преподаватель обязан использовать механизмы студенческого самоуправления для достижения должных учебно-воспитательных целей. Студенты имеют право проявлять разумную инициативу, принимать самостоятельные решения, проявлять творчество в процессе достижения целей совместной учебной деятельности. В целом имеют место отношения партнерства и взаимного уважения в системе отношений «преподаватель – студенты» |

Социально-психологические детерминанты конструктивного стиля педагогического управления конкретизируются в таком понятии, как «авторитет личности руководителя».

«Авторитет (от латинского – власть) – влияние, которым обладает человек по отношению к другим людям, основанное на признании этими людьми его (авторитетного человека) определенных достоинств. Такое признание порождает право авторитетного человека принимать знаковые решения в значимых для отдельных людей или социальных групп ситуациях. Авторитет личности всегда соотносится с властью человека над другим человеком или определенной соци-

альной группой. При этом авторитет всегда предполагает референтность человеческой личности в глазах окружающих [5].

Необходимо констатировать факт: авторитет всегда подразумевает право совершения действия в значимой для участников отношений ситуации. Данное право авторитетного руководителя детерминируется его личностными качествами и соответствующим социальным статусом. Весьма показательным в этом смысле является следующее высказывание, которое трактует авторитет в единстве его двух компонентов: статусного и личностного: «Когда Вы осуществляете авторитет надо мной, я повинуюсь вашей команде в силу: 1) определенных характеристик, которые и Вы, и я приписываем занимаемой Вами позиции и (или) 2) потому, что мы согласны в том, что Вы обладаете каким-то особым пониманием сложившейся ситуации, которое мне еще недоступно или доступно в неполной мере. В обоих случаях я признаю обязанность повиноваться и действую в соответствии с этим. И причина моего повиновения не связана с Вашей принудительной властью или Вашими аргументами по поводу предлагаемых Вами действий» (У. Конолли) [2].

При этом авторитет личности преподавателя высшей школы детерминирует способность специалиста актуализировать, концентрировать и усиливать общее согласие студентов в совместной учебной деятельности [4].

Необходимо констатировать следующее: базовым условием легитимности педагогического авторитета и, как следствие, конструктивного стиля педагогического управления является взаимное доверие преподавателя и студентов друг к другу.

В этой связи особенно важным является формирование преподавателем безопасной образовательной среды [13], так как только в данной среде можно обеспечить благоприятное профессиональное развитие личности студента.

В то же время нельзя не отметить, что стили педагогического управления профессорско-преподавательского состава во многом определяют брендинг самого вуза [12], его визитную карточку и неповторимый облик.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что именно авторитет личности преподавателя высшей школы является значимой детерминантой конструктивного стиля педагогического управления в системе отношений «преподаватель – студент».

Научная новизна статьи определяется обоснованием сущностных характеристик понятия «конструктивный стиль педагогического управления».

Теоретическая значимость статьи проявляется в расширении педагогического знания об авторитете личности преподавателя высшей школы как детерминанты конструктивного управления в системе отношений «преподаватель – студент».

Практическая значимость статьи состоит в возможности использования результатов исследования в образовательной практике высших учебных заведений.

Библиографический список


1. Андреева Г.М. *Социальная психология*: учебник для высших учебных заведений. Москва: Аспект пресс, 2004.
2. Ильин М.В., Мельвиль А.Ю. Власть. *Психология и психоанализ власти*: хрестоматия. Составитель Д.Я. Райгородский. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1999; Т. 1.
3. Кондратьев М.Ю. Авторитет педагога как результат его персонализации. *Психология развивающейся личности*. Москва, 1987.
4. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. *Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты*. Москва: МГУ, 1991.
5. Кричевский Р.Л. *Если Вы руководитель: Элементы психологии менеджмента в повседневной работе*. Москва: Издательство «Дело», 1993.
6. Ледяев В.Г. *Власть: концептуальный анализ*. Москва: Российская политическая энциклопедия, 2001.
7. Минкина Н.А. *Воспитание ответственностью*: учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1990.
8. Редько Л.Л. *Управление качеством непрерывного уровнего образования в региональном учебно-научно-педагогическом комплексе*. Москва: Илекса; Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2001.
9. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М.: «Тандем», «Экмос», 1999: 352 с.
10. Сиренко В.Ф. *Интересы – власть – управление*. Киев: Наукова думка, 1991.
11. Скрипкина Т.П. *Психология доверия*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2000.
12. Шумакова А.В., Яшуткин В.А., Дудаев Г.С.Х. Методологические основы осуществления брендинга в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 322 – 324.
13. Шумакова А.В., Яшуткин В.А. Методологические основы подготовки будущих учителей к обеспечению безопасности образовательной среды общеобразовательной школы. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 142 – 144.


References


1. Andreeva G.M. *Social'naya psihologiya*: uchebnik dlya vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Aspekt press, 2004.
2. Il'in M.V., Mel'vil' A.Yu. Vlast'. *Psihologiya i psihoanaliz vlasti*: hrestomatiya. Sostavitel' D.Ya. Rajgorodskij. Samara: Izdatel'skij Dom «BAHRAH», 1999; T. 1.
3. Kondrat'ev M.Yu. Avtoritet pedagoga kak rezul'tat ego personalizacii. *Psihologiya razvivayuschejsya lichnosti*. Moskva, 1987.
4. Krichevskij R.L., Dubovskaya E.M. *Psihologiya maloj gruppy: teoreticheskij i prikladnoj aspekty*. Moskva: MGU, 1991.
5. Krichevskij R.L. *Esli Vy rukovoditel': `Elementy psihologii menedzhmenta v povsednevnoj rabote*. Moskva: Izdatel'stvo «Delo», 1993.
6. Ledyaev V.G. *Vlast': konceptual'nyj analiz*. Moskva: Rossijskaya politicheskaya `enciklopediya, 2001.
7. Minkina N.A. *Vospitanie otvetstvennost'yu*: uchebnoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
8. Red'ko L.L. *Upravlenie kachestvom nepreryvnogo urovnego obrazovaniya v regional'nom uchebno-nauchno-pedagogicheskom komplekse*. Moskva: Ileksa; Stavropol': Stavropol'servisshkola, 2001.
9. Samoukina N.V. Psihologiya i pedagogika professional'noj deyatel'nosti. – M.: «Tandem», «`Ekmos», 1999: 352 s.
10. Sirenko V.F. *Interesy – vlast' – upravlenie*. Kiev: Naukova dumka, 1991.
11. Skripkina T.P. *Psihologiya doveriya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000.
12. Shumakova A.V., Yashutkin V.A., Dudaev G.S.H. Metodologicheskie osnovy osuschestvleniya brendinga v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 322 – 324.
13. Shumakova A.V., Yashutkin V.A. Metodologicheskie osnovy podgotovki buduschih uchitelej k obespecheniyu bezopasnosti obrazovatel'noj sredy obscheobrazovatel'noj shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 142 – 144.


*Статья поступила в редакцию 28.11.21*

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-321-325

***Rupasova Ya.E.,*** *senior teacher, English Language Department, Institute for Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia), E-mail: rupasova-ye@ranepa.ru; senior teacher, English Language and Professional Communication Department, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: YERupasova@fa.ru*

**THE INTERDISCIPLINARY PROJECT ACTIVITY AS A METHOD TO GET STUDENTS OF BACHELOR DEGREE PROGRAMMES PREPARED FOR INNOVATIVE ACTIVITIES.** The article explains the role of an interdisciplinary project in the process of getting bachelor students prepared for innovative activities in a higher school. The linkage is stated between the necessity to use innovative educational technologies while teaching students at university and social – economical determiners, shaping the preferential qualities of prospective graduates. The contradiction between the teachers' needs for deeper knowledge and skills require to make the undergraduate students ready to perform innovative activities and the lack of the practical usage of the project technology is underlined. Some extra characteristics of the project activity have been described which are thought to appear obligatory for successful forming the undergraduates' readiness for innovative activities as the way to settle the above contradiction. Some definitions describing the core of innovative activities are explained. The case of running the interdisciplinary project in a foreign language by the English Language Department of the Institute for Social Sciences (RANEPA, Moscow) is introduced. The results of the survey among the undergraduate students are analized to find out the importance of the interdisciplinary project in the processes of the development of the innovativeness of the specialists-to-be.

*Key words:* **higher school, readiness for innovative activities, innovativeness, interdisciplinarity, project activity, social media, undergraduate students.**

***Я.Е. Рупасова****, ст. преп., Институт общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Москва, E-mail: rupasova-ye@ranepa.ru, ст. преп. Департамента английского языка и профессиональной коммуникации финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: YERupasova@fa.ru*

# МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье обосновывается роль междисциплинарной проектной деятельности в процессе подготовки студентов бакалавриата к инновационной деятельности в высшей школе. Обозначена взаимосвязь между необходимостью использования инновационных образовательных технологий в вузе и социально-экономическими детерминантами, определяющими приоритетные качества будущих выпускников. Подчеркивается противоречие между потребностью педагогов в углублении знаний и навыков по формированию готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности в процессе профессиональной подготовки и недостаточным практическим применением современной проектной технологии для достижения данной цели. Описаны дополнительные характеристики проектной деятельности, являющиеся обязательным условием для успешного формирования готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности как способ разрешения данного противоречия. Объяснены некоторые понятия, раскрывающие суть инновационной деятельности. Представлен кейс кафедры английского языка Института общественных наук (РАНХиГС, г. Москва) по реализации междисциплинарной проектной деятельности на иностранном языке. Проанализированы результаты анкетирования студентов бакалавриата третьего года обучения с целью выяснить значимость проектной деятельности в развитии инновативности будущих специалистов.

*Ключевые слова:* **высшая школа**, **готовность к инновационной деятельности, инновативность, междисциплинарность, проектная деятельность, социальные медиа, студенты бакалавриата.**

В эпоху приоритета инноваций на фоне таких стратегических правительственных инициатив, как «Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года» [1], «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [2], актуальных вопросов ежегодного международного Гайдаровского форума, тема умений, навыков и способности реализовывать инновационную деятельность в процессе профессиональной деятельности с целью качественного преобразования окружающей действительности становится особенно актуальной.

Высшая школа принимает вызовы современной экономики и осознает образовательные задачи, связанные с подготовкой специалистов подобного уровня, а именно – ориентированных не только на создание новшеств, но и на высокую степень их внедрения в основные сферы экономики, поскольку это единственный способ на сегодняшний день способствовать успеху общества и страны в целом на фоне высоких скоростей и неопределенности окружающего пространства.

В данных условиях такие задачи находят отражение в миссии вузов и приоритетных направлениях развития вузов. Так, миссия Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ подчеркивает значимость позитивной профессиональной трансформации будущего специалиста в течение всей жизни с акцентом на его инновативность и формирующую роль новых изменчивых жизненных условий. Одним из приоритетных направлений «Программы развития Финансового университета при Правительстве РФ до 2030 года» является научно-исследовательская и инновационная деятельность в целях развития человеческого капитала, значит, будущих выпускников.

Способ достижения такого образовательного результата возможен через выбор образовательных инновационных технологий, ставящих в центр развитие личности, формирование собственных жизненных смыслов с ориентацией на создание новшеств и совершенствование индивидуальной образовательной траектории с учетом максимального использования своего потенциала и реализации себя в социально значимой деятельности, адекватной вызовам времени.

Противоречие между необходимостью углубления знаний и навыков по формированию готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности в процессе их профессиональной подготовки и недостаточной теоретической и практической разработанностью инновационных образовательных технологий, которые в первую очередь позволяют раскрыть творческий потенциал личности, максимально реализовать свои возможности, при этом помогают обучаемым достигать высоких результатов в конкретной деятельности и в раскрытии собственной индивидуальности, таких как, например, междисциплинарный проект на иностранном языке, опирающийся в первую очередь на инновационность тем, подлежащих обоснованию и разработке студентами бакалавриата, обусловило постановку задач данного исследования:

1) дать определение понятиям “метод проектов”, “инновационная деятельность”, “инновативность”, “инновационное поведение”, “готовность к инновационной деятельности”, дополнить систему терминологии историческим анализом развития проектной технологии как инновационной технологии обучения;

2) конкретизировать ряд качественных харакеристик проектной деятельности в вузе, продиктованных особенностями развития современной социально-экономической сферы и актуальными задачами современного образовательного процесса в вузе, а именно: междисциплинарность проектной деятельности, ведение проектной деятельности на иностранном языке, использование социальных медиа в проекте, инновационный характер тем проекта;

3) представить кейс междисциплинарной проектной деятельности на иностранном языке кафедры английского языка Института общественных наук (РАНХиГС, г. Москва), раскрыть цель и задачи проектной деятельности;

4) проанализировать результаты междисциплинарной проектной деятельности и ее влияние на формирование готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности через кейс кафедры английского языка отделения языковой подготовки Института общественных наук (РАНХиГС, г. Москва).

Суть, структура, признаки, критерии инновационной деятельности рассматривались разными зарубежными и отечественными исследователями. Наибольший вклад с момента возникновения интереса к данной теме внесли такие исследователи, как B. Twiss, B. Santo В.И. Винокуров, С.Ю. Глазьев, Е.В. Иванцов, И.А. Искандеров, Н.Д. Кондратьев, В.Г. Медынский, В.Н. Лапин, П.Н. Завлин, А.К. Казанцев, Д.В. Соколов, А.Б. Титов, М.М. Шабанова, М.И. Яндиев и др.

Большое количество работ посвящено исследованию важности педагогической инновационной деятельности в рамках подготовки будущих педагогов (Е.А. Казакова, Е.А. Подвигина, М.П. Прохорова, С.У. Рустамова, А.П. Тряпицина и др.), что обоснованно тем, что будущих специалистов готовит система профессионального образования. Уровень креативности выпускника и способность к инновационному мышлению напрямую зависят от степени инновативности педагогов. По этой причине неслучайно большое количество работ посвящено развитию инновативности именно у педагогического состава.

В терминологическом ключе Н.Г. Пьянкова характеризует инновационную деятельность как определенную метадеятельность, предполагающую преобразование рутинных компонентов иных видов деятельности, являющуюся стимулом для преобразования личностного ресурса. Автор подчеркивает реализацию творческого, индивидуального потенциала личности в процессе инновационной деятельности, который позволяет быстро адаптироваться к меняющейся действительности с дальнейшей возможностью активно влиять на нее [3, с. 49].

А.В. Хуторской, говоря об инновационной деятельности в образовании, также указывает на ее необходимый компонент – творчество, добавляя, что, реализуя инновационную деятельность, субъект меняет предмет этой деятельности, включая цели, средства, и совершенствует самого себя, развивая в себе инновационную личность [4].

Е.А. Быкова акцентирует внимание на том, что у современных педагогов существует проблема формирования у выпускников инновационных способов мышления и действий. Автор подчеркивает, что для этого необходима реализация новых технологий обучения, создание условий для развития и самоопределения личности в процессе обучения [5, с. 105].

Дополняет сущность инновационной деятельности такое понятие, как инновационное поведение, подробно рассмотренное в работах В.А. Сластенина, Л.С. Подымовой, Э.В. Галажинского, В.Е. Клочко и других. Исследователи указывают на то, что инновационное поведение – это готовность проявлять инициативу по систематическому освоению актуальных способов деятельности на основании индивидуальных способностей и мотивации в определенной среде [6; 7].

Инновационное поведение, на наш взгляд, тесно связано с инновативностью. **Инновативность** понимается нами как качественная характеристика субъекта, отражающая восприимчивость ко всему новому, готовность к инновациям, способность идти риски, умение оперативно осознавать и внедрять передовые достижения. Инновативность позволяет прогнозировать новый вектор развития науки и техники, оперативно реагировать на внезапные изменения внешней среды, это готовность специалистов к освоению новшеств, выработке приемлемых объективных социально-экономических условий для реализации нововведений с позиций человеческого фактора.

Инновативность, инновационное поведение, стремление к достижению цели, то есть мотивация, личностные аспекты, такие как ответственность, внутренняя убежденность в необходимости инновационных практик – слагаемые готовности к инновационной деятельности. Под **готовностью к инновационной деятельности** мы понимаем комплексное свойство личности, предполагающее владение соответствующими компетенциями, способами и средствами по осуществлению инновационной деятельности, выраженное в установке на целевое пролонгированное развитие мероприятий, направленных на создание нового продукта или усовершенствование процесса, подразумевающее постоянное самосовершенствование личности, сопряженное с формированием экзистенционального выбора о ценности инновационной деятельности и проектированием собственной жизни на основе идеи преобразования окружающей действительности.

Проектная технология, служащая основанием для междисциплинарной проектной деятельности на иностранном языке, является одним из лучших методов развития инновативности личности, а в конечном итоге – и способом подготовки будущего специалиста к инновационной деятельности. Проектная деятельность как образовательная технология привносит оптимальное решение для задач подготовки специалистов нового уровня, ставит в центр развитие личности, формирование собственных жизненных смыслов с ориентацией на создание новшеств с учетом максимального использования своего потенциала в социально значимой деятельности.

Большинство отечественных исследователей признают, что современные проектные технологии произошли из метода проектов американского философа и педагога John Dewey в 20-х гг. XX в., однако довольно часто появление проектных технологий связывают с именами William H. Kilpatrick и Rufus Stimson. Отечественные исследователи современной педагогической науки, такие как Е.С. Полат, Н.Ю. Пахомова, Б.М. Назаренко, Г.М. Коджаспирова, В.Н. Стренберг, отмечают, что проектные технологии апеллируют прежде всего к углубленному интересу личности обучаемого, его индивидуальным потребностям.

В педагогике сосуществуют различные толкования **метода проектов** (Е.С. Полат, В.Н. Стернберг, Г.М. Коджаспирова, Н.Ю. Пахомова, М.Л. Сердюк и т.д.). Так, Е.С. Полат обозначает метод проектов как «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться практическим результатом, оформленным определенным образом» [8, с. 66]. Исследователь подмечает, что о методе проектов можно говорить как о целой педагогической технологии, которая может включать в себя ряд других творческих методов обучения. В.Н. Стернберг приходит к выводу о том, что «метод проектов» представляет собой творческую работу учащихся в рамках заданной темы», выделяет при этом «интегрированный характер «метода проектов», его способность вмещать в себя различные методы обучения» [9, с. 76 – 77]. Г.М. Коджаспирова [10, с. 204] и М.Л. Сердюк разделяют мнение о методе проектов как о системе обучения, «при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов» [11, с. 20].

Анализ литературы показал, что в отечественной педагогике метод проектов рассматривается либо как самостоятельный метод, либо как целая технология, включающая в себя другие творческие методы. В педагогической и методической литературе можно встретить различные термины: метод проектов, проектный метод, проектная технология. Большинство источников по данной проблеме оперируют термином «метод проектов» лишь в силу длительного использования данного словосочетания.

И.А. Колесникова говорит о том, что метод проектов изначально декларировался как инновационный путь приобретения знаний [12]. Мы считаем, что данная идея остается актуальной по сей день с той разницей, что идея инновационности сейчас находится больше в плоскости определения вариантов тем для проекта в высшей школе, и именно инновационные темы для проектов выходят на первый план в приоритетах личностного самоопределения студентов.

На наш взгляд, современное проектирование должно отражать тренды современной науки, задачи современного образования и программу развития конкретного вуза. Недостаточно сводить значимость проектной деятельности студентов бакалавриата к коллективной работе по достижению определенного результата. Проектная деятельность должна иметь определенные современные характеристики:

– междисциплинарность;
– ведение проектной деятельности на иностранном языке;
– использование социальных медиа в проекте;
– инновационный характер тем проекта.

**Междисциплинарность.** Необходимость идеи междисциплинарности в проектном задании объясняется признаками постнеклассической науки, в парадигме которой развивается современное высшее образование. Миссия РАНХиГС также отражает важность междисциплинарного подхода как одну из основ формирования профессиональных компетенций, делая акцент на формировании способности получать новые знания самостоятельно и развитии межпредметных навыков. Совершенно очевидно, что в настоящее время резко возрастает роль фундаментальных и междисциплинарных знаний, позволяющих выпускнику вуза легче ориентироваться в смежных областях профессиональной деятельности и строить нелинейную модель карьерного роста [13]. Поэтому подчеркнем еще раз, что концепция междисциплинарного проектного задания должна базироваться на важном принципе дидактики – понятии междисциплинарных связей, подразумевающем последовательность, системность, согласованность учебных дисциплин, взаимосвязанную работу преподавателей профилирующих кафедр и преподавателей иностранного языка.

**Ведение проектной деятельности на иностранном языке**. Многие вузы страны подчеркивают значимость стратегии развития языковой подготовки будущих специалистов. Так, Финансовый университет при Правительстве РФ (г. Москва) признает важность создания англоязычной образовательной среды, обеспечивающей переход от преподавания языка к преподаванию ряда дисциплин на иностранном языке в соответствии с приоритетным проектом «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» [14]. Президентская академия (РАНХиГС, г. Москва) справедливо отмечает, что отличное знание иностранных языков – это одно из важнейших и неотъемлемых требований к современному государственному служащему, специалисту-управленцу во всех звеньях государственного аппарата, без которых невозможно добиться высокого уровня профессиональной компетентности [15].

На факультете Liberal Arts в Институте общественных наук (РАНХиГС, г. Москва) междисциплинарная проектная деятельность осуществляется на иностранном языке и подразумевает коллаборацию преподавателей иностранного языка и профессорско-преподавательского состава профилирующих кафедр.

Междисциплинарная проектная деятельность на иностранном языке является стимулом развития коммуникативных компетенций. Поскольку английский язык – основной способ коммуникации при разработке специалистами научно-исследовательских международных проектов, свободное владение английским языком является признаком высокой компетентности специалиста и преимуществом при трудоустройстве, кроме того, работа над проектом на иностранном языке отвечает идее междисциплинарности.

**Социальные медиа в проекте**. Необходимо подчеркнуть важность использования мультимедийной информации в рамках проектного исследования. Заметим, что в некоторых образовательных стандартах высшего образования ФГБОУ ВО "РАНХиГС при Президенте РФ" указано данное требование в качестве индикатора соответствующей компетенции в рамках проектной деятельности. Более того, миссия РАНХиГС подчеркивает значимость современных процессов цифровизации в ходе подготовки конкурентоспособного специалиста.

В проектной междисциплинарной деятельности существует прямая взаимосвязь между формированием универсальных, общепрофессиональных и обязательных профессиональных компетенций и умением работать в условиях контекста мультмедийности современного пространства.

Студенту бакалавриата и специалитета крайне важно продемонстрировать умение работать с различными социальными медиа, имеющими большой информативный, обучающий, формирующий потенциал, отразить контент социальных медиа в финальном продукте проектной деятельности – в презентации в виде графиков, таблиц, имиджей, видеоконтента, максимально способствующим раскрытию темы исследования.

Социальные медиа относятся к инновационным средствам учебного процесса, их обучающий потенциал чрезвычайно высок [16].

**Инновационный характер тем проекта.** Выбор темы должен отвечать критерию инновационности. Рекомендуется, чтобы она носила инновационный характер, отражала российские и мировые инновационные процессы. При формулировке темы студенты бакалавриата факультета Liberal Arts (ИОН, РАНХиГС, г. Москва) учитывают современную социально-экономическую парадигму развития общества, отражают последние тренды развития экономики, новые правительственные инициативы, программы, проекты, решения. Приведем примеры тем междисциплинарных проектов студентов бакалавриата факультета Liberal Arts (ИОН, РАНХиГС, г. Москва) третьего года обучения академического сезона 2020–2021 гг.:

– «Потенциал и перспективы развития "зеленой" энергетики в негосударственном секторе экономики (The potential and perspectives of Green energy development in the non-State sector of the economy)», направление: Менеджмент (Liberal Arts);

– «Современные энергоэффективные решения как конкурентное преимущество российского девелопмента (Modern energy-efficient solutions as a competitive advantage of Russian housing market)», направление: Менеджмент (Liberal Arts);

– «Феномен "зеленого" пиара: последствия ложной рекламы для репутации компаний (Greenwashing phenomenon: consequences of false advertisement for the company's image)», направление: Реклама и связи с общественностью;

– «Инновационная политика как стимул для развития благоприятного инвестиционного климата в России (Innovative policy as an incentive for successful investment climate development in Russia)», направление: Политология.

В Институте общественных наук (РАНХиГС, г. Москва) междисциплинарный проект предполагается к выполнению студентами третьего года обучения по образовательным программам бакалавриата и специалитета на факультете Liberal Arts всех направлений подготовки. Предполагается, что к третьему году обучения студенты бакалавриата и специалитета уже освоили большую часть дисциплин общего блока учебного плана, предусматривающих овладение профессиональными знаниями, навыками исследовательской и творческой работы, умениями анализировать и структурировать информацию, приобрели также необходимые языковые умения и готовы к выполнению междисциплинарного проекта на английском языке. Также студенты факультета Liberal Arts помимо освоения своей области профессиональной специализации уже выбрали дополнительный профиль обучения (minor).

Иными словами, студент к моменту начала работы над проектом уже будет обладать определенным личностным ресурсом, обеспечивающим свободу его интеллектуальной самореализации в условиях изменяющейся социальной реальности.

Исходя из данных условий формируется цель проектного задания.

**Цель проектной работы**: углубленное освоение и совершенствование теоретических знаний и практических умений в области профессиональных и инновационных решений, развитие коммуникативных и языковых навыков на

иностранном языке (английский), навыков самостоятельной исследовательской работы, направленной на междисциплинарную интеграцию через детальную разработку проблемы в рамках определенного алгоритма, которая завершается практическим результатом, оформленным в виде мультимедийной презентации.

Выполнение проектной междисциплинарной работы предусматривает решение следующих педагогических **задач:**

– привлечение внимания студентов и преподавателей к совместному обсуждению экономических и политических проблем в контексте отражения ключевых событий национальной и глобальной экономики и политики;

– стимулирование поиска новых способов действия и решения задач в рамках заданной проблемы;

– выработка стратегических предположений и рекомендации по развитию того или иного процесса;

– стимулирование критического мышления обучающихся;

– развитие интереса студентов к инновационной деятельности;

– формирование способов инновационного поведения;

– формирование готовности к инновационной деятельности;

– формирования коммуникативных и языковых навыков (на английском языке);

– развитие навыков работы с информацией и навыков верификации информации в контексте мультимедийности;

– развитие личностных качеств: инициативности, готовности к риску, взаимного уважения;

– овладение методами научного познания;

– развитие научно-исследовательского потенциала;

– повышение мотивации к образовательному процессу в целом;

– педагогическое сопровождение формирования индивидуальных ценностных ориентаций и экзистенциального выбора.

Критериями оценки результатов проектной деятельности могут являться:

1) обобщенные проектные умения (умение ставить проблему, формулировать гипотезу, защитить проект и др.);

2) коммуникативные умения;

3) невербальные критерии (язык жестов, визуальный контакт и др.);

4) полнота реализации проектного замысла (новизна, инновационность, экзистенциональность и др.).

Для конструктивного понимания влияния междисциплинарной проектной деятельности на развитие интереса к инновационной деятельности и на формирование готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности в 2021 году был проведен анкетный опрос как среди преподавателей, так и среди студентов. В рамках данной работы приведем и проанализируем результаты анкетирования студентов на некоторые вопросы. В стратификационную выборку вошли 100 студентов 3 курса бакалавриата факультета Liberal Arts РАНХиГС, ИОН (г. Москва) направлений подготовки “Публичная политика”, “Политология”, “Реклама и связи с общественностью”, “Менеджмент” (n = 100).

Студентам 3-го курса обучения (n = 100) после завершения проектной работы и оглашения результатов оценки предлагалось ответить на вопросы авторской анкеты. Отвечая на открытый вопрос «Какие знания и умения Вы приобрели в процессе работы над проектом? Какие свои способности развивали?», 61% опрошенных констатировали такие умения, как творческие и исследовательские навыки, изобретательность, инициативность, 15% студентов выделили коммуникативные умения, 24% студентов отметили умение анализировать результаты проектной деятельности и возможности их внедрения. Принимая во внимание достаточно высокие результаты проектной деятельности, учитывая комментарии преподавателей и результаты опроса студентов, мы можем полагать, что ряд педагогических задач, поставленных в начале работы, могут быть достигнуты. Перечисленные навыки и умения являются компонентами готовности к инновационной деятельности и касаются аспектов будущей профессиональной деятельности выпускников. Размышляя над вопросом «Считаете ли Вы , что данная тема перспективна и требует дальнейшего исследования?», больше 50% респондентов заявили о готовности и в дальнейшем исследовать свою тему, развивать ее до квалификационной работы или магистерской диссертации. Отметим, что такими студентами были как раз те, чьи темы носили максимально инновационный характер. Отвечая на вопрос «Как Вы оцените степень своего интереса к выполняемой работе? (Уровни: высокий, средний, низкий)», 74% респондентов оценили степень своего интереса как высокую. Примерно 50% студентов из этого числа признались, что интерес развивался постепенно, по ходу работы над проектной деятельностью и вследствие корректного педагогического сопровождения, то есть «после предложений и замечаний со стороны ведущих педагогов». Таким образом, мы еще раз подчеркиваем важность роли преподавателей как основных наставников проектной деятельности, их формирующую, ориентирующую и вдохновляющую функции. На вопрос «Считаете ли Вы себя готовыми к инновационной деятельности? Поясните» 44% студентов ответили положительно, затруднились с оценкой приблизительно 30%, остальные участники проектной деятельности дали отрицательные ответы. Мы считаем, что понятие «готовность к инновационный деятельности» – сложное, предполагающее констатацию уверенности в своих силах, ответственность и определенную долю риска утверждать подобное. Мы полагаем, что на данном этапе образовательного процесса, а именно – на 3-м курсе обучения не все студенты чувствуют себя уверенно. Студентам необходимы дальнейшие творческие проекты, теоретический курс о концепте инновационной деятельности, научно-исследовательская работа, следует вовлекать студентов в различные активные методы обучения, где бы они и дальше могли развивать инновативность.

Несомненно, проектная междисциплинарная деятельность оказывает большое влияние на формирование инновационного потенциала студента, становление его как исследователя, как организатора мероприятия, идейного участника и как созидателя. В современных условиях человеческий капитал становится фактором экономического развития, определяющим качество жизни страны. Междисциплинарная проектная деятельность может являться методом формирования такого человеческого капитала. Наряду с иными дополнительными активными методами обучения проектная деятельность способна генерировать когнитивный, личностный, деятельностный, эмоциональный, ценностный ресурсы. Работа над проектом – это метод, который постоянно наполняется новым содержанием, продиктованным временем, эпохой, общественными ценностями.

Необходимо добавить, что проектная деятельность на иностранном языке является благоприятной для формирования универсальных, общепрофессиональных, профессиональных и специальных компетенций в контексте актуального междисциплинарного подхода, значимости иностранного языка как средства профессионального общения, всевозрастающей роли мультимедийности с ориентацией на индивидуальные потребности каждого.

Проектная деятельность создает условия для выполнения задания одновременно на продуктивном, эвристическом и креативном уровнях творческого мышления: продуктивный уровень предполагает интеллектуальную деятельность студентов, связанную с поиском нового способа действий, эвристический уровень требует более оригинального подхода к решению поставленных задач, креативный уровень рассматривается как самостоятельная постановка студентами проблемы и самостоятельность ее решения.

Библиографический список


1. *Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской федерации на период до 2030 года*. Утвержден: март, 2013 г. Министерство Минэкономразвития. Официальный сайт. Available at: http://old.economy.gov.ru/minec/activity/sections/macro/prognoz/doc20130325_06
2. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы. Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203. *Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации*. Available at: http://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-09052017-n-203-o-strategii/#100018
3. Пьянкова Н.Г. *Формирование готовности студентов негосударственного вуза к инновационной профессиональной деятельности.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2009.
4. Хуторской А.В. *Педагогическая инноватика:* учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2008.
5. Быкова Е. хА. Формирование мотивации к инновационной деятельности у студентов – будущих педагогов. *Перспективы науки и образования*. 2019; № 4 (40): 102 – 115.
6. Сластенин В.А., Подымова Л.С. *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва: Издательство Магистр, 1997.
7. Клочко В.Е., Галажинский Э.В. *Психология инновационного поведения*. Томск: Томский государственный университет, 2009.
8. Полат Е.С. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров. Москва: Издательский центр «Академия», 2002.
9. Стернберг В.Н. *Теория и практика «метода проектов» в педагогике XX века.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Владимир, 2002.
10. Коджаспирова Г.М. *История образования и педагогической мысли: Таблицы, схемы, опорные конспекты*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
11. Сердюк М.Л. *Метод проектов как средство развития творческих способностей учащихся. (На примере образовательной области «Технология»).* Диссертация … кандидата педагогических наук. Киров, 2002.
12. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. *Педагогическое проектирование*: учебное пособие для высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2005.
13. Столбов В.Ю. Междисциплинарность как важный компонент современного инженерного образования. *Вестник ПНИПУ. Культура. История. Философия. Право.* 2015; № 2: 12 – 20.
14. *Финансовый университет при Правительстве РФ*. Официальный сайт. Available at: http://www.fa.ru/univer/Pages/Home.aspx
15. *Президентская академия (РАНХиГС).* Официальный сайт. Available at: https://igsu.ranepa.ru/unit/u1759/u1466/u1567
16. Рупасова Я.Е. Критерии отбора Интернет-контента при обучении языку в неязыковом вузе. *Лингводидактические особенности обучения иностранным языкам в неязыковом вузе*: сборник статей. Москва: РАНХиГС, Канцлер, 2019: 177 – 182. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=37296226

References

1. *Prognoz dolgosrochnogo social'no-`ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj federacii na period do 2030 goda.* Utverzhden: mart, 2013 g. Ministerstvo Min`ekonomrazvitiya. Oficial'nyj sajt. Available at: http://old.economy.gov.ru/minec/activity/sections/macro/prognoz/doc20130325_06
2. O Strategii razvitiya informacionnogo obschestva v Rossijskoj Federacii na 2017 – 2030 gody. Ukaz Prezidenta RF ot 09.05.2017 № 203. *Zakony, kodeksy i normativno-pravovye akty Rossijskoj Federacii*. Available at: http://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-09052017-n-203-o-strategii/#100018
3. P'yankova N.G. *Formirovanie gotovnosti studentov negosudarstvennogo vuza k innovacionnoj professional'noj deyatel'nosti.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Stavropol', 2009.
4. Hutorskoj A.V. *Pedagogicheskaya innovatika:* uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008.
5. Bykova E. hA. Formirovanie motivacii k innovacionnoj deyatel'nosti u studentov – buduschih pedagogov. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2019; № 4 (40): 102 – 115.
6. Slastenin V.A., Podymova L.S. *Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost'*. Moskva: Izdatel'stvo Magistr, 1997.
7. Klochko V.E., Galazhinskij `E.V. *Psihologiya innovacionnogo povedeniya*. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet, 2009.
8. Polat E.S. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov i sistemy povysheniya kvalifikacii pedagogicheskih kadrov. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2002.
9. Sternberg V.N. *Teoriya i praktika «metoda proektov» v pedagogike XX veka.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Vladimir, 2002.
10. Kodzhaspirova G.M. *Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoj mysli: Tablicy, shemy, opornye konspekty*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: VLADOS-PRESS, 2003.
11. Serdyuk M.L. *Metod proektov kak sredstvo razvitiya tvorcheskih sposobnostej uchaschihsya. (Na primere obrazovatel'noj oblasti «Tehnologiya»).* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kirov, 2002.
12. Kolesnikova I.A., Gorchakova-Sibirskaya M.P. *Pedagogicheskoe proektirovanie*: uchebnoe posobie dlya vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005.
13. Stolbov V.Yu. Mezhdisciplinarnost' kak vazhnyj komponent sovremennogo inzhenernogo obrazovaniya. *Vestnik PNIPU. Kul'tura. Istoriya. Filosofiya. Pravo.* 2015; № 2: 12 – 20.
14. *Finansovyj universitet pri Pravitel'stve RF*. Oficial'nyj sajt. Available at: http://www.fa.ru/univer/Pages/Home.aspx
15. *Prezidentskaya akademiya (RANHiGS).* Oficial'nyj sajt. Available at: https://igsu.ranepa.ru/unit/u1759/u1466/u1567
16. Rupasova Ya.E. Kriterii otbora Internet-kontenta pri obuchenii yazyku v neyazykovom vuze. *Lingvodidakticheskie osobennosti obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze*: sbornik statej. Moskva: RANHiGS, Kancler, 2019: 177 – 182. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=37296226

*Статья поступила в редакцию 25.11.21*

УДК 021 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-325-327

***Savchenko E.A.,*** *Head of Sector of Analytics and Innovations, Department of Library Development and Promotion of Reading, Central Library n.a. N.K. Krupskaya (Armavir, Russia), E-mail: eliz86@mail.ru*

***Golubeva N.L.****, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, Russia), E-mail: subrosa1@mail.ru*

**THE HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF PUBLIC LIBRARIES IN THE CITY OF ARMAVIR (LATE 19–40S OF THE 20 CENTURIES).** In the article, based mainly on archival documents and text reports on the work of the library for the pre-war period, the process of formation and development of the library network in Armavir in the period from the end of the 19th to the 40s of the 20th centuries is considered, the history of the creation of the Central City Library named after NK Krupskaya, which is a cultural heritage of the South of Russia. From late 19th to mid-20th centuries is time that is very interesting for comprehension by modern regional library science. It was during this period that the first attempts were made to unite libraries into a single network. The political and educational activities of the libraries of the period under review were very diverse. Preference was given to active forms of "living words and work with a book": loud reading, conversation, agitation, drama club, illustrative evening, etc. It is noted that special attention was paid to the organization of work with children.

*Key words:* **history of libraries in Armavir, centralization of librarianship, political and educational activities of libraries, city library, reading room.**

***Е.А. Савченко,*** *зав. сектором аналитики и инноваций отдела развития библиотек и продвижения чтения ЦГБ имени Н.К. Крупской, г. Армавир, E-mail: eliz86@mail.ru*

***Н.Л. Голубева****, д-р пед. наук, проф., Краснодарский государственный институт культуры, г. Краснодар, E-mail: subrosa1@yandex.ru*

# ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВЕННЫХ БИБЛИОТЕК ГОРОДА АРМАВИРА (КОНЕЦ XIX – 40-Е ГОДЫ XX ВВ.)

В статье дан анализ архивных документов и текстовых отчетов библиотек, отражающих процесс становления и формирования библиотек как культурных центров города Армавира с конца XIX до 40-х годов XX в.в, включая историю создания Центральной городской библиотеки имени Н.К. Крупской в контексте изучения культурного наследия Юга России. В статье отражены предпосылки формирования библиотечной сети одной из муниципальных территорий Краснодарского края, раскрыты активные формы библиотечной работы, связанные с политической, образовательной и просветительской деятельностью библиотек г. Армавира в начальный этап советского периода, изучение которого значимо для отечественного регионального библиотековедения.

*Ключевые слова:* **история библиотек г. Армавира, централизация библиотечного дела, политико-просветительная и образовательная деятельность библиотек, городская библиотека, изба-читальня.**

В развитии библиотечной сферы Юга России особую страницу занимает история публичных библиотек г. Армавира, являющегося и сегодня уникальным поликультурным и многонациональным образованием. Различные аспекты истории библиотек Армавира отражены в публикациях представителей культуры города, относящихся к 20-м–30-м годам XX века, в исследованиях известного кубанского краеведа О.В. Веровенко и др. В то же время как целостное социокультурное явление местного общества, как неотъемлемая часть институализации публичной библиотеки в культуре Кубани библиотеки Армавира достаточно не изучены.

Цель данного исследования обусловлена необходимостью изучением истории становления библиотечной сети в Армавире как одного из значимых культурных центров региона.

Задачи исследования:

– проанализировать процесс возникновения библиотек в г. Армавире в конце XIX века;

– изучить создание библиотечной сети в г. Армавире в период формирования советской модели библиотечного института;

– изучить архив городской газеты «Армавирская коммуна» и других изданий за период с 1921–1945 гг. для определения роли городских библиотек в культурной и политической жизни города;

– проанализировать статистические и аналитические отчеты библиотек г. Армавира за период с 1903 по 1945 гг.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в исследованиях истории культуры региона.

В конце XIX века сложились все предпосылки для открытия первой публичной библиотеки в г. Армавире. Прогрессивные идеи в области просвещения и педагогики, эстетического и нравственного воспитания, формирование массива публикаций отечественной и зарубежной художественной и научно-познавательной литературы стало предметом продвижения передовой общественности города.

Именно на основе благотворительности (Обществом попечения о детях) в 1896 году была открыта первая в Армавире публичная библиотека. Городское общество попечения о детях в ежегодных отчетах о деятельности библиотеки отражало посещаемость основных групп населения, где дети и подростки составляли большинство. Так, за 1898–1899 гг. библиотеку посетило 2 364 ребенка и 937 взрослых [1, с. 74]. Востребованность библиотеки детским населением Армавира привела к созданию в 1906 г. детского абонемента, а в 1916 г. появляется детский отдел, который имел все предпосылки для трансформации в самостоятельную детскую библиотеку [2].

В России в начале XX века активизировался процесс открытия публичных библиотек, включая детские, в провинциальных культурных центрах. Становле-

ние библиотечного обслуживания населения г. Армавира неразрывно связано с удовлетворением образовательных и культурных потребностей детей и подростков. Открытая в 1903 году общественная библиотека-читальня Обществом пособия бедным и местным комитетом «Попечительства о народной трезвости» также выделила детский отдел с самого начала своего существования.

В статье Т.Р. Иванова содержатся сведения, отражающие направленность первой в Армавире библиотеки – читальни на обслуживание детской аудитории. Автор отмечает, что только в 1913 г., после выделения детского отдела в структуру, обладающую самостоятельным штатом, стала реализовываться вся полнота библиотечной работы с детьми [2, с. 3]. Т.Р. Иванова проводила сравнительный анализ детских отделов библиотеки Общества попечения о детях и библиотеки им. Л. Н. Толстого, отмечая, что в последнем была предпринята попытка изначально реализовать самостоятельную детскую библиотеку, где затем проводилась педагогическая работа с детьми.

К 1917 г. в Армавире осуществляли деятельность около десяти библиотечных учреждений. Библиотеки и читальни города были основаны как просветительными обществами, так и профессиональными объединениями, обслуживая членов корпораций и их семьи [2; 3].

Иной этап в развитии публичных отечественных библиотек наступает после 1917 года. Годы революции и гражданской войны стали периодом уничтожения и своего рода «чистки» фондов «старорежимных» библиотек в России. Создавались и новые библиотеки, отвечающие идеям новой власти. В Армавире уже 4 сентября 1919 г. открылась библиотека имени В.Г. Короленко, преимущественно обслуживающая представителей рабочего класса.

Решение об открытии библиотеки было принято на заседании правления инструкторского отдела Потребительского общества. Этому предшествовала большая подготовительная работа, т.к. необходимо было сформировать ядро книжного фонда, которое содействовало бы выработке определенного классового мировоззрения.

Фонд библиотеки содержал марксистскую литературу и беллетристику, где предпочтение отдавалось революционным произведениям («Овод» Э.Л. Войнич, «Шаг за шагом» И.В. Омулевского, «Андрей Кожухов» С.М. Степняка-Кравчинского и др.). При открытии библиотеки читателям было доступно 1172 изданий. Библиотека была ориентирована, прежде всего, на представителей рабочего класса, что отражалось в ее правилах.

После установления на территории Кубани советской власти началось «упорядочение библиотечного дела», отражавшее развитие библиотек прежде всего в роли политико-просветительного института.

Это подтверждает статья Т.Р. Иванова «Библиотека-читальня им. В. Г. Короленко и ее работа» (1922 г.). Публикация отражает процесс формирования новых принципов комплектования фонда публичной библиотеки, читателями которой преимущественно были рабочие и служащие и их семьи: «Подбор книг был рассчитан на воспитание в широких кругах рабочих и крестьян социалистического мировоззрения; в этих целях серьезное внимание обращено на подбор книг по марксизму, на комплектование отделов общественных наук, исторического и естественного» [3, с. 2]. В статье можно найти описание методов продвижения этого ядра фонда среди читателей: «…библиотека стремится использовать книги возможно продуктивнее …: издан печатный каталог книг по программе РКП, регулярно вывешиваются плакаты к текущим событиям или юбилейные, библиотека принимала участие в книжных выставках и т.д. Для пользования читателей составлен предметный указатель. Книги распределены по мелким отделам, и читатель, интересующийся тем или другим вопросом, легко найдет нужные ему книги» [3, с. 2].

Библиотека им. В. Г. Короленко становится центром библиотечной жизни города, инициатором проведения социологических исследований. В. Малинин (заведующий библиотекой им. Л.Н. Толстого) в статье «Жизнь армавирских библиотек» в газете «Трудовой путь» описывает проведение в январе 1922 г. анкетирования (276 человек) с целью выяснения их отношения к книге [4, с. 3]. Так, читателю предлагалось, помимо сведений о возрасте, образовании и роде занятия, ответить на вопросы следующие: «Для чего он читает книги (для развлечения, от скуки, чтобы найти помощь для своей повседневной работы, чтобы понять жизнь, или еще для чего; для чего именно?»; «Какие книги из прочитанных до революции особенно понравились?»; «Какие книги из прочитанных со времени революции особенно понравились?» [5, с. 3]. Безусловно, содержание анкеты отражало позиции новой власти, стремление сформировать актуальную модель массива публикаций, исключив в его архивную часть литературу, не соответствующую коммунистической идеологии.

Нельзя не отметить, что создание библиотечной сети в Армавире в 20-е годы XX века было осложнено тяжелыми экономическими условиями, что стало приводить к закрытию библиотек. С целью сбора средств для поддержания библиотек в октябре 1922 г., была проведена Библиотечная акция. Уникальное мероприятие вошло в историю культуры города как «Неделя библиотек» и носило ярко выраженный идеологический характер: «…привлечь внимание широких кругов к библиотекам как важнейшему очагу культуры и важнейшему орудию в борьбе за коммунизм» [6, с. 3].

А. Бирюков в «Отчете о «Неделе библиотек» отмечает, что в целях пропаганды мероприятия использовались даже витрины магазинов. Подключена была и вся система образования города: «...было разослано обращение к школьным советам с просьбой провести «Неделю библиотек» в стенах школы с целым рядом указаний о способах ее проведения…. Вечером 5 октября по улицам города прошло «фонарное шествие» с лозунгами о книге» [6, с. 3].

Значимость акции была несомненна в период отсутствия постоянного финансирования почти всех библиотек г. Армавира, которые, по словам А. Бирюкова, существовали на «голодном бюджетном пайке», испытывая недостаток кадров и «новейшей литературы и толстых журналов» [7, с. 2]. Исключение составляла библиотека им. В.Г. Короленко, так как находилась во введении Центрального рабочего кооператива (Церабкоопе) и финансировалась лучше государственных. Используя передвижки в прикрепленных к профсоюзам школах и детских домах, библиотека активно обслуживала и детское население. Так, с 1-го ноября 1922 г. по 1 марта 1923 г. в 26 передвижках было выдано и обменено 4 105 книг. Библиотекой ежедневно производилась выдача книг для детей [8].

Последующее слияние библиотеки с библиотекой рабочего клуба привело к объединению фонда, кадровых ресурсов, что, безусловно, сделало библиотеку им В.Г. Короленко культурным центром городского общества. Объединенная библиотека получила статус «межсоюзной», или «библиотеки Совпрофа», но официально реорганизация была оформлена позднее. В очерке О. Веровенко приводится текст протокола Культсовещания при Армсовпрофе, отражающего получение библиотекой в 1925 году официального названия – Центральная рабочая библиотека имени Н.К. Крупской. Результаты объединения двух крупнейших библиотек города сразу же отразились на количественных показателях посещаемости и книговыдачи. В отчете окружного Совета профессиональных союзов за 1925 г. по г. Армавиру приведены данные, из которых следует, что в Центральной рабочей библиотеке большинство читателей – постоянные, тогда как в других – очень много временных, посещающих библиотеки от случая к случаю [9, л. 161].

М.Г. Петросянц в статье «Основные моменты в культурно-просветительной работе профсоюзов за год» отмечает, что на 1 октября 1926 г. фонд Центральной рабочей библиотеки им. Н.К. Крупской насчитывал 22 054 книги. Три четверти фонда составляла современная советская литература и одну четверть «старая – преимущественно классическая и научная». Из современной литературы библиотека пополнялась в первую очередь художественными произведениями пролетарских писателей. Читателей было уже 4 000 человек [10, с. 4]. Следует отметить, что из «старой классической литературы» были отправлены в архивную часть лучшие произведения отечественной и зарубежной классики, отнесенные к мещанской, религиозной и сентиментальной литературе. Безусловно, этот процесс не мог не коснуться фондов библиотек Армавира.

В данный период шли активные поиски новой организационно-функциональной структуры библиотечной сферы города. Стремление ликвидировать разрозненность библиотек как результат отсутствия единого государственного и партийного руководства в организации деятельности библиотек г. Армавира отражено в Постановлении Президиума Горсовета г. Армавира от 18 октября 1930 г. Данный документ содержит попытку формирования централизованной библиотечной сети в городе: «Провести реорганизацию библиотечного дела в городе, объединив все политпросветские, профсоюзные, кооперативные, школьные и другие библиотеки в единую библиотечную сеть, в форме библиотечного коллективного хозяйства, вокруг Центральной городской библиотеки, с единым фондом книг, организовав ряд филиалов по городу и передвижную работу с тем, чтобы рабочий, колхозник и остальное население равномерно снабжалось книгой… Обязать ГорОНО и Совпроф разработать в течение недели схему библиотечной сети по городу, с расчетом усиления работы на фабриках, заводах и окраинах города, типизировав библиотеки (для взрослых, подростков, детей), проработав ее в Планбюро» [11, л. 40].

Создание единой библиотечной сети стало предметом обсуждения на заседании Президиума Горсовета г. Армавира в ноябре 1930 г. Утверждение библиотечной сети города отражало потребность в ней как института социализации личности нового общества: «В целях решительной перестройки методов работы, [...] центр тяжести перенести [...] на мобилизацию внимания рабочей и колхозной общественности на выполнение промфинплана ударного квартала и 3-го года пятилетки, за дальнейшее повышение темпов социалистического строительства. На разъяснение правильной организации труда и распределения урожая в колхозах, на широкое разъяснение политики партии в деревне» [12].

История развития библиотек города Армавира в 20–40 годы отражает процесс институализации библиотеки советского типа, в которой, несмотря на идеологический диктат, сохранялись и транслировались достижения национальных и общечеловеческих культурных ценностей. В библиотеках наряду с использованием традиционных формы обслуживали читателей, шел поиск новых форм продвижения творчества писателей и поэтов. Так, публикация Л.Д. Степенной [13, с. 4] и других документов, приведенных в списке использованных источников, наглядно иллюстрируют характер литературно-творческих мероприятий в библиотеках г. Армавира с участием известных деятелей отечественной культуры.

Накануне Великой Отечественной войны в Армавире наряду с Центральной библиотекой им. Н.К. Крупской функционировали еще три публичные библиотеки, включая армянскую библиотеку им. В.И. Ленина, а также одну детскую библиотеку и три избы-читальни [14, л. 24].

Период с 1944 по 1960 год в развитии библиотечного дела в Армавире до сих пор является малоизученным, что связано с утратой архивных и библиотечных документов.

Таким образом, представленный в статье анализ становления библиотечной сети г. Армавира требует расширения, поиска документов, которые создадут целостную картину истории библиотек города, включая и послевоенный период, развитие библиотек в 60-годы и период централизации государственных массовых библиотек; источники финансирования; личности библиотекарей как субъектов социокультурного проектирования в регионе.

В статье предпринята попытка обозначить предпосылки начального этапа развития библиотек города (конец XIX – начало XX вв.), социально-экономические и культурные характеристики развития местного общества в 20–40-е годы XX в., безусловно, повлиявшие на особенности формирования библиотечной сети города**.** Несмотря на то, что в 1930-е г. задачи централизации библиотек г. Армавира не были реализованы, представленные выше документы отражают предпосылки создания единой библиотечной сети, которая сегодня является уникальной и эффективной формой организации библиотечного обслуживания гражданского общества.

В рамках одной публикации невозможно дать подробный историографический обзор содержания существующих материалов и архивных документов по изучению истории библиотек г. Армавира, которые требуют дальнейшего всестороннего анализа, что позволит создать целостную картину развития культуры города и региона.

Библиографический список


1. Горлова И.И., Манаенков А.И., Лях В.И. *Культура кубанских станиц. 1794–1917: Исторический очерк.* Краснодар: Южная звезда, 1993.
2. Иванов Т.Р. Детские библиотеки Армавира. *Трудовой путь*. 1922; № 38: 5.
3. Иванов Т.Р. Библиотека-читальня им. В. Г. Короленко и ее работа. *Трудовой путь*. 1922; № 20; 5.
4. Малинин В. Жизнь армавирских библиотек. *Трудовой путь*. 1922; № 38: 4.
5. Малинин В. Кто чем интересуется. *Трудовой путь*. 1922; № 39: 5.
6. Бирюков А. Отчет о «Неделе библиотек» в городе Армавире от 8 – 15 октября 1922 года. *Трудовой путь*. 1922; № 49: 5.
7. Бирюков А. Местная жизнь. Библиотеки. *Трудовой путь*. 1923; № 120: 4.
8. Иванов Т. Р. Как библиотека Церабкоопа обслуживает детей. *Трудовой путь*. 1923; № 28: 5.
9. Веровенко О. Библиотека имени Н.К. Крупской в г. Армавире: Очерк. *Архивный отдел администрации муниципального образования города Армавира.* Ф. Р. 1378. Оп.1. Д. 4. Л. 161.
10. Петросянц М.Г. Основные моменты в культурно-просветительной работе профсоюзов за год. *Трудовой путь*. 1926; № 264: 5.
11. Веровенко О. Библиотека имени Н.К. Крупской в г. Армавире: Очерк. *Архивный отдел администрации муниципального образования города Армавира.* Ф. Р. 1378. Оп.1. Д. 4. Л. 40.
12. Веровенко О. Библиотека имени Н.К. Крупской в г. Армавире: Очерк. Архивный отдел администрации муниципального образования города Армавира. Ф. Р.1378. Оп. 1. Д. 4. Л. 23.
13. Степенная Л.Д. Лекция о Горьком. *Армавирская коммуна*. 1937; № 137: 5.
14. Веровенко О. *Библиотека имени Н.К. Крупской в г. Армавире:* Очерк. Архивный отдел администрации муниципального образования города Армавира. Ф. Р.1378. Оп. 1. Д. 4., Л. 24.


References


1. Gorlova I.I., Manaenkov A.I., Lyah V.I. *Kul'tura kubanskih stanic. 1794-1917: Istoricheskij ocherk.* Krasnodar: Yuzhnaya zvezda, 1993.
2. Ivanov T.R. Detskie biblioteki Armavira. *Trudovoj put'*. 1922; № 38: 5.
3. Ivanov T.R. Biblioteka-chital'nya im. V. G. Korolenko i ee rabota. *Trudovoj put'*. 1922; № 20; 5.
4. Malinin V. Zhizn' armavirskih bibliotek. *Trudovoj put'*. 1922; № 38: 4.
5. Malinin V. Kto chem interesuetsya. *Trudovoj put'*. 1922; № 39: 5.
6. Biryukov A. Otchet o «Nedele bibliotek» v gorode Armavire ot 8 – 15 oktyabrya 1922 goda. *Trudovoj put'*. 1922; № 49: 5.
7. Biryukov A. Mestnaya zhizn'. Biblioteki. *Trudovoj put'*. 1923; № 120: 4.
8. Ivanov T. R. Kak biblioteka Cerabkoopa obsluzhivaet detej. *Trudovoj put'*. 1923; № 28: 5.
9. Verovenko O. Biblioteka imeni N.K. Krupskoj v g. Armavire: Ocherk. *Arhivnyj otdel administracii municipal'nogo obrazovaniya goroda Armavira.* F. R. 1378. Op.1. D. 4. L. 161.
10. Petrosyanc M.G. Osnovnye momenty v kul'turno-prosvetitel'noj rabote profsoyuzov za god. *Trudovoj put'*. 1926; № 264: 5.
11. Verovenko O. Biblioteka imeni N.K. Krupskoj v g. Armavire: Ocherk. *Arhivnyj otdel administracii municipal'nogo obrazovaniya goroda Armavira.* F. R. 1378. Op.1. D. 4. L. 40.
12. Verovenko O. Biblioteka imeni N.K. Krupskoj v g. Armavire: Ocherk. Arhivnyj otdel administracii municipal'nogo obrazovaniya goroda Armavira. F. R.1378. Op. 1. D. 4. L. 23.
13. Stepennaya L.D. Lekciya o Gor'kom. *Armavirskaya kommuna*. 1937; № 137: 5.
14. Verovenko O. *Biblioteka imeni N.K. Krupskoj v g. Armavire:* Ocherk. Arhivnyj otdel administracii municipal'nogo obrazovaniya goroda Armavira. F. R.1378. Op. 1. D. 4., L. 24.


*Статья поступила в редакцию 01.12.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-327-331

***Favorskaya E.A.**, senior teacher, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: favorskayaea@mail.ru*

**COMPONENTS OF METHODOLOGY TO FORM DIDACTIC-METHODICAL COMPETENCE IN THE SYSTEM OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF INFORMATICS AT A UNIVERSITY USING CASE METHOD.** One of the topical tasks of training future teachers of informatics is the formation of their didactic-methodical competence (DMC) and the search for means of its effective formation. The case method is considered as one of the means used for its formation. The main blocks of disciplines are highlighted: methodical and special, in the study of which it is possible to use the case method in order to form a DMC. The technology of work with cases of different types is proposed: educational and methodical. Variants of the use of problem situations for cases for the formation of DMC components are considered. Novelty of the research lies in the fact that the proposed methodology to develop didactic-methodical competence of future teachers of informatics is based on the case method. The components of the methodology for formation of the DMC with the use of the case method are described: target, content and procedural. Implementation of the methodology for the formation of DMC on the developed cases is shown.

*Key words:* **case method, case, components of methodology, didactic-methodical competence, teacher of informatics.**

***Е.А. Фаворская**, ст. преп., Астраханский государственный университет, г. Астрахань, E-mail: favorskayaea@mail.ru*

# КОМПОНЕНТЫ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ В ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КЕЙС-МЕТОДА

Одной из актуальных задач подготовки будущих учителей информатики является формирование их дидактико-методической компетентности (ДМК) и поиск средств ее эффективного формирования. В качестве одного из средств, используемых для ее формирования, рассматривается кейс-метод. Выделены основные блоки дисциплин: методический и специальный, при изучении которых возможно использование кейс-метода с целью формирования ДМК. Предложена технология работы с кейсами разных типов – учебными и методическими. Рассмотрены варианты использования проблемных ситуаций для кейсов для формирования компонентов ДМК. Новизна исследования заключается в том, что предложена методика формирования дидактико-методической компетентности будущих учителей информатики на основе кейс-метода. Описаны компоненты методики формирования ДМК с использованием кейс-метода: целевой, содержательный и процессуальный. Показана реализация методики формирования ДМК на разработанных кейсах.

*Ключевые слова:* **кейс-метод, будущий учитель информатики, компоненты методики, дидактико-методическая компетентность.**

В Федеральном государственном образовательном стандарте для бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [1] и в Федеральном государственном образовательном стандарте для бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [2] выделяются следующие компетенции: универсальные, общепрофессиональные и профессиональные. Дидактические и методические компетенции в отдельную группу не выделены. Анализ стандартов показывает, что дидактико-методические компетенции заложены в составе профессиональных, общепрофессиональных компетенций и находятся на стыке этих компетенций.

Принимая во внимание общее понимание сущности компетентностей в образовательной области [3], опираясь на анализ различных подходов к определениям дидактической-методической компетентности [4; 5], учитывая особенности педагогической деятельности, можно сделать вывод о том, что формирование дидактико-методической компетентности (ДМК), рассматриваемой как единое целое, более целесообразно, так как позволяет получить и оценить обобщенную комплексную характеристику уровня профессионализма будущего учителя. В соответствии с социальным заказом общества на подготовку высококвалифицированных учителей разных профилей, уровень подготовки которых должен удовлетворять требованиям стандартов, возникает проблема поиска эффективных средств подготовки и разработки методик формирования различных видов компетентностей, что обуслоавливает актуальность исследования.

Н.А. Артёменко [4] считает, что «дидактико-методическая компетентность представляют собой выработанные способности формулировать и актуализировать цель и задачи самообразовательной и профессиональной деятельности; моделировать содержательную и процессуальную основу разных видов деятельности; диагностировать уровень обученности и воспитанности обучающихся; организовать процесс активного восприятия получаемой информации и процесс творческого воспроизведения знаний; осуществлять самоанализ и самоконтроль самостоятельной познавательной и профессиональной деятельности и корректировать ее в соответствии с поставленной целью и задачами; грамотной организации урока».

Т.Б. Руденко [5] определяет дидактико-методическую компетентность как «систему знаний, умений, навыков и оптимальных сочетаний методов оперирования педагогическими объектами (технологическая карта учебной темы, информационные карты развития учащихся), необходимую для профессиональной деятельности учителя и позволяющую выделить данную компетентность как частный вид профессиональной компетентности, органически входя в неё».

Целью нашего исследования является разработка методики формирования дидактико-методической компетентности будущего учителя информатики в процессе подготовки в вузе на основе использования кейс-метода.

Для решения выдвинутой цели были поставлены следующие задачи:

– определить целевой, содержательный, процессуальный компоненты методики формирования ДМК будущего учителя информатики при использовании кейс-метода;

– описать технологию работы с кейсами в блоках дисциплин специальной и методической подготовки будущего учителя информатики через требования к блокам кейсов и схемы анализа, модификации кейсов, представив ее реализацию на примере разработанного кейса;

– разработать варианты проблемных ситуации кейсов разных типов для формирования ДМК будущего учителя информатики.

Выделим целевой, содержательный, процессуальный компоненты методики формирования ДМК будущего учителя информатики с использованием кейс-метода.

Целевой компонент методики формирования ДМК.

Целью является формирование дидактико-методической компетентности будущего учителя информатики, включающей в себя мотивационный, операционный оценочный компоненты; описание процесса формирования дидактико-методической компетентности через систему связанных между собой этапов: информационно-мотивирующего, прикладного и рефлексивно-проектировочного, отражающих особенности формирования ДМК с использованием кейс-метода; выделение блоков дисциплин, на которых возможно эффективное применение кейс-метода; проведение классификации кейсов в соответствии с целью и задачами использования для формирования ДМК; разработка технологий проектирования кейсов и работы с кейсами [6].

Содержательный компонент методики формирования ДМК.

В основных профессиональных образовательных программах по направлению «Педагогическое образование» (профили «Информатика», «Математика и информатика», «Физика и информатика») представлен большой ряд дисциплин (модулей) и практик, связанных с методической подготовкой будущего учителя информатики.

Для демонстрации разработанной методики сформируем блок «Методический» из минимального набора дисциплин (модулей), которые направлены на формирование дидактико-методической компетентности будущего учителя информатики.

В состав блока «Методический» включим дисциплины (модули), содержание и структура которых раскрывают теоретические и методические основы проектирования и реализации образовательного процесса по информатике, способствуют формированию дидактико-методической компетентности будущего учителя информатики в процессе обучения в вузе. К этим дисциплинам (модулям) отнесем следующие: «Методику преподавания информатики», «ИКТ в образовании», «Внеурочные формы работы по информатике», учебную и производственную практики. Данный блок является основным для формирования ДМК.

Дополнительным блоком для формирования ДМК является блок дисциплин специальной подготовки профиля («Информатика»): «Языки и методы программирования», «Объектно-ориентированное программирование», «Информатика», «Социальная информатика», «Web-технологии», «Архитектура компьютера», «Операционные системы», «Базы данных», «Практикум решения задач на ЭВМ». Набор дисциплин вариативен и определяется основной профессиональной образовательной программой.

Выделим содержательный аспект в использовании кейс-метода при изучении дисциплин вышеперечисленных блоков. Рассмотрим блок «Методический».

Учебная практика:

– теоретическое знакомство с понятиями «кейс» и «кейс-метод»;

– формирование методической копилки авторских кейсов педагогов (банка кейсов) по разделам предметной области «Информатика»;

– разработка собственных кейсов.

ИКТ в образовании:

– представление о возможностях, условиях и особенностях использования кейс-метода в образовании;

– реализация кейс-метода с использованием информационных технологий;

– формирования методической копилки авторских кейсов (банка кейсов) по разделам предметных областей «Информатика» и «ИКТ»

Дисциплина «Методика преподавания информатики»:

– формирования методической копилки авторских кейсов педагогов кейсов (банка кейсов) по разделам предметных областей «Информатика» и «ИКТ»;

– разработка методической копилки собственных кейсов (банка кейсов) по разделам предметной областей «Информатика» и «ИКТ»;

– общий анализ авторских кейсов и собственных кейсов, блочный анализ авторских кейсов и собственных кейсов;

– модификация авторских и собственных кейсов;

– выполнение авторских и собственных кейсов;

– выполнение методических кейсов, разработанных преподавателем дисциплины «Методика обучения информатике».

Производственная практика:

– анализ авторских кейсов и собственных кейсов;

– модификация кейсов;

– апробация модифицированного комплекта кейсов;

– экспертная оценка эффективности использования кейс-метода в обучении.

Таким образом, в блоке дисциплин «Методический» проводится работа по формированию знаний и умений обучающихся, связанных с ДМК учителя информатики, таких как знание содержания предметной области «Информатика» школьного курса, умения по разработке дидактических материалов для различных форм организации учебной деятельности и их анализу, оценивание, использование информационных технологий в обучении, что способствует формированию мотивационного, операционного и оценочного компонентов ДМК будущего учителя информатики.

В блоке дисциплин специальной подготовки профиля «Информатика»:

– выполнения кейсов, разработанных преподавателем дисциплины специальной подготовки;

– участие в обсуждении и подведении итогов работы с кейсом.

Таким образом, на этапе использования кейс-метода в блоке специальных дисциплин осуществляется изучение содержания предметной области «Информатика», пропедевтика знаний и умений по использованию кейс-метода в будущей педагогической деятельности учителя информатики, что способствует формированию мотивационного компонента ДМК.

Процессуальный компонент методики.

Рассмотрим технологию работы с кейсами двух групп – «Учебными» и «Методическими» [6].

Для примера представим из группы «Учебные» учебно-профильный кейс «Убери лишнее пустое пространство в тексте» по дисциплине «Информатика», тема «Текстовый редактор и регулярные выражения».

***Информационно-координирующий блок***

*Ситуация:* имеется многостраничный текст с большим количеством пустых мест между строками и абзацами. Необходимо привести текст к единообразному виду (междустрочный одинарный и между абзацами нет никаких пустот). Провести анализ и найти оптимальный вариант решения.

Замечание: используется пакет Open Office.

1 этап. Анализ текста, выявление причин появления пустых мест между абзацами (5 мин.). Оформить в виде таблицы произвольной формы и отразить пустые пространства трех типов и причины их появления. Отправить по электронной почте преподавателю или сдать в бумажном виде таблицу.

2 этап. Выдвижение возможных способов решения данной проблемы для каждого вида пустых пространств (5 мин.). Оформить в виде таблицы произволь-

ной формы, где отразить три типа пустых и способы их устранения. Отправить по электронной почте преподавателю или сдать в бумажном виде, проанализировать решение.

3 этап. Выполнение задания и представление результатов в виде обработанного файла и краткого письменного отчета в произвольной форме об использованных возможностях текстового редактора (15 мин.). Отправить по электронной почте.

*Указание:*

На первом этапе можно использовать дополнительную информацию уровня 1. За использование этой информации снимается 20 баллов.

На втором этапе можно использовать дополнительную информацию уровня 2. За использование информации подуровня А снимается 5 баллов. За использование информации подуровня Б снимается 15 баллов.

На третьем этапе можно использовать дополнительную информацию уровня 3. За использование этой информации снимается 10 баллов.

*Дополнительная информация уровня 1.*

Пустые места в тексте между абзацами могут быть из-за наличия пустых абзацев или пустых строк, а также из-за выставленных интервалов перед и после абзаца. Определить это возможно, если включить непечатаемые символы.

*Дополнительная информация уровня 2.*

Подуровень А. Чтобы удалить пустые абзацы или строки, необходимо использовать регулярные выражения через использование меню Правка – Найти и заменить.

Подуровень Б. Чтобы удалить интервалы перед и после абзаца, необходимо использовать меню Формат – Абзац.

*Дополнительная информация уровня 3.*

Справка по регулярным выражениям пакета Open Office.

***Практический блок***

Выполнение заданий обучаемыми после предварительного обсуждения. Преподаватель анализирует присланные на 1 и 2 этапах материалы и в зависимости от развития учебной ситуации управляет деятельностью обучаемых через систему наводящих вопросов и вспомогательных дидактических материалов с элементами подсказок (в случае затруднений обучающихся).

***Контролирующий блок***

**Часть 1. Оценочная**

Выполненное правильно задание со сданным отчетом оценивается 100 баллами.

Баллы снимаются:

– за неполную информацию в отчете 5 баллов (можно детализировать);

– за недочеты в оформлении отчета 5 баллов (можно детализировать);

– за использование дополнительной информации каждого уровня в соответствии с вышеприведенными указаниями;

– превышение времени выполнения (за каждые лишние 5 минут снимается 5 баллов).

Например, выполненное правильно задание с недочетами в оформлении оценивается 95 баллами; выполненное правильно задание с недочетами и неполным оформлениемв отчете оценивается 90 баллами. Для оценки «отлично» возможно отвести шаг 5 баллов (100–95); для «хорошо» 20 баллов (94–74) с учетом, что использовалась дополнительная информация двух уровней 1 и 3 или только уровня 2 (возможен вариативный подход); для оценки «удовлетворительно» (73–43) с учетом, что использовалась дополнительная информация всех уровней, и было задействовано дополнительное время; для оценки «неудовлетворительно» (42–0), если задание выполнено частично при использовании всех дополнительных подсказок и времени.

**Часть 2. Рефлексивная**

Учащимся после выполнения кейса раздаются дидактические листы двух видов: дидактический лист типа 1 и дидактический лист типа 2.

Таблица 1

Дидактический лист типа 1

| *Понятие* | *Знал* | *Узнал* | *Необходимо в будущей профессиональной деятельности ( да/нет)* |
|---|---|---|---|
| Текстовый редактор | | | |
| Регулярные выражения | | | |
| Абзац | | | |
| Непечатаемые символы | | | |
| *Действие* | *Умел* | *Научился* | *Необходимо в будущей профессиональной деятельности ( да/нет)* |
| Изменение межстрочного интервала | | | |
| Вставка пустой строки | | | |
| Удаление отступов | | | |

В листе первого типа обучающемся предлагается оценить свои знания, умения и навыки по изученной теме, а также проанализировать возможности дальнейшего их использования в своей профессиональной (педагогической деятельности). После завершения работы с кейсом листы заполняются и сдаются преподавателю.

Пример дидактического листа.

Заполните пустые столбцы в таблице, поставив отметку в диапазоне от 0 до 3 баллов:

0 баллов – не знаю понятие, не могу использовать на практике;

1 балл – имею представление о понятии, не могу использовать на практике;

2 балла – хорошо знаю понятие, могу использовать на практике, но неуверенно

3 балла – отлично знаю понятие, могу уверенно использовать в практической деятельности.

Пример дидактического листа второго типа.

Оцените по пятибалльной шкале свои умения в следующих видах деятельности (до или после работы с кейсом). Другой вариант использования дидактического листа предполагает оценивание всех участников группы по выполнению кейса каждым участником.

Таблица 2

Дидактический лист типа 2

| *Действие* | *Оценка* | |
|---|---|---|
| | *До работы с кейсом* | *После работы с кейсом* |
| Поиск информации | | |
| Обмен информацией | | |
| Организация групповой работы | | |
| Контроль за выполнением работы | | |
| Анализ результатов | | |
| Коммуникация в группе | | |
| Подготовка отчета о выполненной работе | | |

Таким образом, представленный учебно-профильный кейс формирует следующие знания и умения по профилю подготовки:

Знания:

– основные понятия темы «Текстовый редактор»;

– основные приемы использования регулярных выражений в текстовом редакторе.

Умения:

– использование регулярных выражений при работе с текстовым редактором:

– проведение саморефлексии;

– анализ и оценка учебной деятельности;

– проектирование собственной учебной деятельности;

– выполнение научно-исследовательских задач.

Рассмотренная работа с учебно-профильным кейсом отражает общий подход к методике формирования ДМК будущего учителя информатики на основе использования кейс-метода, который предъявляет определенные требования к организации процесса использования кейса и его структуры.

К требованиям относятся: выделение в контролирующем блоке кейса оценочной и рефлексивной частей, организация работы обучающихся с дидактическими листами двух типов (аналитический лист 1 типа направлен на анализ усвоения содержания изучаемый темы, аналитический лист 2 типа направлен на анализ умений работать в команде: обмен информацией, осуществление коммуникации с целью выполнения задания, обсуждение и совместный анализ результатов работы). Таким образом, происходит оценка внутренней деятельности за счет дидактического листа типа 1, позволяющего проанализировать степень усвоения основных понятий по теме «Текстовый редактор и регулярные выражения», сформированность необходимых умений по использованию регулярных выражений в профессиональной деятельности. Внешнее оценивание учебной деятельности обучающихся обеспечивается их работой с дидактическими листами типа 2, где производится анализ работы в группе (парах) и общедидактических умений.

Возможно использование одного и того же кейса для разных целей при изучении других дисциплин. Рассмотрим варианты использования вышеприведенного кейса для анализа и модификации.

К блоку «Методический» относится дисциплина «Методика преподавания информатики». При изучении данной дисциплины используются задания на общий анализ отдельных кейсов, на общий анализ комплектов кейсов, блочный анализ кейсов авторских и собственных; модификацию авторских и собственных, выполнение методических кейсов авторских и собственных.

Рассмотрим вариант задания на общий анализ кейса «Убери пустое пространство в тексте» по теме «Текстовый редактор и регулярные выражения», который использовался при изучении дисциплины «Информатика».

Общий анализ кейса:

1. Возможности использования комплекта кейсов (класс, профиль обучения, урочная, внеклассная. научно-исследовательская работа).

2. Наличие в каждом кейсе 3 блоков (информационно-координирующий, практический блок, контролирующий). Краткая характеристика (на соответствие функциональному назначению каждого блока).

3. Определить уровень сложности предложенного текста для обработки. Пояснить чем он определяется в данной ситуации.

4. Использование организационных форм работы (индивидуальная, парная, групповая). Проанализировать целесообразность предложенной формы работы, плюсы, минусы.

5. Ожидаемые результаты после работы с комплектом кейсов у учащихся (личностные, метапредметные, предметные).

Данный вид задания ориентирован на формирование умений анализа и оценки учебно-методических материалов, прогнозирование результатов обучения и корректировки собственной деятельности, что способствует формированию оценочного компонента ДМК будущего учителя информатики.

Использование учебно-профильного кейса «Убери лишнее пустое пространство в тексте» с целью его модификации.

***Работа с информационно-координирующий блоком***

1. Внести изменения в ситуацию (использовать отступы слева, справа, поля, отступ первой строки).

2. Подготовить тексты для работы с кейсом трех уровней сложности (низкой, средней и высокой) для реализации дифференцированной работы с обучаемыми.

3. При подготовке дополнительной информации – секретная информация уровня 3 – упростить справку по регулярным выражениям из пакета Open Office (представить 2 своих варианта в табличном виде с меньшим количеством информации).

4. В указаниях в информационно-координирующем блоке отражено, сколько баллов снимается за использование дополнительной информации каждого уровня. Соответствует ли количество снимаемых баллов информации, представленной в подсказке. Обосновать в случае положительного ответа, в противном случае предложить свой вариант штрафных баллов.

5. Предложить свой вариант дополнительной информации трех уровней со штрафными баллами для новой ситуации (с отступами слева и справа).

***Работа с практическим блоком***

Представить в таблице тайм-менеджмент планируемого занятия с кейсом и оценить общее время, необходимое для каждого этапа. Результаты представить в виде круговой диаграммы.

***Работа с контролирующим блоком***

1. Проанализировать предложенную шкалу оценок.

2. Определить, сколько ошибок и какого типа может быть допущено для получения каждой оценки. Представить в виде таблицы произвольной формы.

3. Предложить собственный вариант шкалы оценок.

Задания на модификацию кейсов формируют умения анализа, прогнозирования и проектирования учебного процесса, что способствует развитию оценочного и операционного компонентов ДМК будущего учителя информатики.

Второй группой кейсов является группа «Методические кейсы». Методические кейсы разрабатываются преподавателями для использования в образовательном процессе вуза занятиях по дисциплинам блока «Методический»: «Методика обучения информатике», «ИКТ в образовании», «Внеурочные формы преподавания информатики», «Социальная информатика» и т.п. Выделены следующие типы кейсов в соответствии с задачами формирования операционного компонента ДМК будущего учителя информатики.

– кейсы, ориентированные на знание: содержание предметной области «Информатика», школьного курса информатики, нормативных документов, определяющих процесс обучения в школе (МКСПО);

– кейсы на владение методами обучения (МКМО);

– кейсы на владение организационными формами (индивидуальная, парная, групповая, фронтальная) обучения (МКОФ);

– кейсы на использование информационных технологий при обучении информатике (МКИТ) [5].

Рассмотрим варианты проблемных ситуаций для кейса МКСПО**:**

*Ситуация.*

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 только фамилия автора и школа, которую он представляет. Информация о классе, для которого представлена разработка и тема урока, в содержании всех файлов уничтожена «доброжелателем».

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 20 человек, если прислано 40 файлов по разным темам и для разных классов.

Кейс может быть предложен для индивидуальной, парной или групповой работы в зависимости от времени, отводимого на работу с кейсом и целей использования.

Рассмотрим варианты проблемных ситуаций для кейса МКМО:

*Ситуация.*

Коллега – учитель информатики – по уважительной причине не может присутствовать на работе. Вам предстоит его заменить. Уровень подготовки учеников, развития их мышления, психологические особенности неизвестны. Выяснить у кого-либо нет возможности. Вам предстоит подготовить урок для изучения новой темы в конкретном классе.

Какие методы обучения целесообразно использовать при проведении урока, какие – нет. Составить таблицу критериев целесообразности использования методов на этом уроке, отметив «+» или «–», включив столбец с комментариями по каждому критерию.

Могут быть предложены темы по теории информатики, решению задач, использованию ИТ.

Кейс может быть использован для индивидуальной или парной работы (в соответствии с уровнем сложности и объемом работы)

Рассмотрим вариант проблемной ситуаций для кейса МКОФ:

*Ситуация.*

На заседании методического объединения учителей информатики школы молодому педагогу необходимо выступить с докладом «Особенности проведения занятий с использованием индивидуальной, парной, групповой и фронтальной форм обучения, проблемы и преимущества».

Для иллюстрации необходимо представить 4 разработки по любой теме с использованием этих форм и выделить такие моменты, как особенность использования, преимущество относительно другой формы, проблемы использования.

Рассмотри варианты проблемных ситуаций для кейса МКИТ:

*Ситуация 1.*

Необходимо организовать самостоятельную проектную деятельность учащихся. Использование электронной почты, средств аудио-, видеоконференций, телефона запрещено. Разрешается использовать только Google онлайн-сервисы.

Какие Google онлайн-сервисы посоветуете использовать учащимся и почему?

Такое задание предполагает анализ сервисов без знания конкретной темы проекта (ориентация на метод проектов). В предложенной ситуации необходимо знание особенностей методов обучения (метод проектов) и возможностей ИТ (Google онлайн-сервисы).

*Ситуация 2.*

Необходимо организовать самостоятельную проектную деятельность учащихся. Известна конкретная тема проектной деятельности. Использование электронной почты, средств аудио-, видеоконференций, телефона запрещено. Разрешается использовать только Google онлайн-сервисы.

Какие Google онлайн-сервисы посоветуете использовать учащимся и почему?

В предложенной ситуации необходим учет специфики конкретной темы проектной деятельности, который влияет на отбор Google онлайн-сервисы, то есть знание предметной области и возможностей ИТ, а также знание особенностей использования организационных форм обучения (индивидуально, парной, групповой) для организации деятельности обучающихся.

Проблемные ситуации на использование информационных технологий в обучении могут выступать в качестве системообразующих в формировании компонентов ДМК будущего учителя информатики, если в решении проблемной ситуации будет требоваться знание особенностей методов обучения и информационных технологий (ситуация 1), знание предметной области, организационных форм обучения и информационных технологий (ситуация 2).

В заключение отметим, что представлены компоненты методики формирования ДМК будущего учителя информатики на основе кейс-метода: целевой, содержательный и процессуальный. Задачи исследования выполнены, что отражено в теоретической и практической значимости работы.

Теоретическая значимость состоит в выделении содержательного аспекта применения кейс-метода в двух блоках дисциплин («Методическом» и «Специальном») подготовки будущего учителя информатики в вузе; в определении требований к работе с блоками кейсов для формирования компонентов ДМК (выделение в контролирующем блоке кейса оценочной и рефлексивной частей, организация работы обучающихся с дидактическими листами двух типов, которые направлены на анализ усвоения содержания изучаемой темы и умений работать в команде: обмен информацией, осуществление коммуникации с целью выполнения задания, обсуждение и совместный анализ результатов работы), что способствует формированию операционного и оценочного компонентов ДМК будущего учителя информатики.

Практическая значимость заключается в том, что предложенные варианты проблемных ситуаций для кейсов разных типов, требования к работе с блоками кейсов, разработанные схемы анализа и модификации кейсов могут быть использованы в процессе подготовки учителей информатики в вузе и в системе повышения квалификации с целью формирования дидактико-методической компетентности.

Новизна исследования заключается в том, что предложена методика формирования ДМК будущего учителя информатики с использованием кейс-метода, описаны компоненты методики: целевой содержательный и процессуальный, показана реализация методики на разработанных кейсах и проблемных ситуациях к ним.

Перспективами дальнейшего исследования является разработка показателей уровней сформированности ДМК будущего учителя информатики для трех компонентов ДМК (мотивационного, операционного, оценочного) при реализации разработанной методики с использование кейс-метода.

Библиографический список


1. Федеральный государственный образовательный стандарт – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/
2. Федеральный государственный образовательный стандарт – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125/
3. Прямикова Е.В. Компетентностный подход в современном образовательном пространстве: функциональное и структурное содержание. Автореферат диссертации … доктора социологических наук Екатеринбург, 2012.
4. Артёменко Н.А. Подготовка будущих учителей-словесников к реализации профильного обучения на основе компетентностного подхода. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Томск, 2007.
5. Руденко Т.Б. Формирование дидактико-методической компетентности будущего учителя начальных классов в современных условиях. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15975573
6. Смыковская Т.К., Фаворская Е.А. Кейс-метод как средство формирования дидактико-методической компетентности будущих учителей информатики в условиях обучения в ВУЗе. Мир науки, культуры, образования. 2021; Выпуск 5: 51–54.

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/
2. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125/
3. Pryamikova E.V. Kompetentnostnyj podhod v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: funkcional'noe i strukturnoe soderzhanie. Avtoreferat dissertacii … doktora sociologicheskih nauk Ekaterinburg, 2012.
4. Artemenko N.A. Podgotovka buduschih uchitelej-slovesnikov k realizacii profil'nogo obucheniya na osnove kompetentnostnogo podhoda. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Tomsk, 2007.
5. 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
6. Smykovskaya T.K., Favorskaya E.A. Kejs-metod kak sredstvo formirovaniya didaktiko-metodicheskoj kompetentnosti buduschih uchitelej informatiki v usloviyah obucheniya v VUZe. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2021; Vypusk 5: 51-54.


*Статья поступила в редакцию 01.12.21*

УДК 373.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-331-333

***Khramova T.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: tatyana26@rambler.ru*

**FEATURES OF ORGANIZATION OF REAL COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGE CLASS.** The article examines a problem of speech communication of schoolchildren in foreign language classes. The article notes the specifics of conditions for teaching communication as well as the difference between "training" and "real" communication. The article highlights an urgent need to organize real communication in class. The author lays emphasis on the modeling of situations for organizing this type of communication; various techniques are presented, requirements and principles are formulated. The article stresses an idea that the great importance of conducting conversations with students on topics that are meaningful and interesting for them. In addition, guidelines are given to stimulate real communication. The author comes to conclusion that systematic organization of this type of interaction will increase the student's motivation to learn foreign languages, activate their verbal communication and have a positive effect on the development of the communicative competence of pupils in general.

*Key words:* **communicative competence, verbal communication, real communication, training communication, communication situation, teaching principles, teaching content.**

***Т.Ю. Храмова,** канд. филол. наук, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: tatyana26@rambler.ru*

# ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РЕАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматривается проблема речевого общения школьников на уроках иностранного языка. Отмечается специфика условий обучения коммуникации, а также различие «учебного» и «реального» общения. В статье подчеркивается крайняя необходимость организации реального общения на уроках. Особое внимание автор уделяет моделированию ситуаций для организации такого вида общения школьников, представлены различные приемы, сформулированы требования и принципы. В статье подчеркивается большое значение проведения с учащимися бесед на значимые и интересные для них темы. Кроме того, даются методические рекомендации для стимуляции реального общения. Автор приходит к выводу, что систематическая организация данного типа взаимодействия позволит повысить мотивацию школьников к овладению иностранным языком, активизировать их речевое общение и положительно скажется на развитии коммуникативной компетенции школьников в целом.

*Ключевые слова:* **коммуникативная компетенция, речевое общение, реальное общение, учебное общение, ситуация общения, принципы обучения, содержание обучения.**

Современное обучение иностранному языку основной целью рассматривает формирование и развитие коммуникативной компетенции как способности использовать иностранный язык для общения с представителями других культур. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС), коммуникативные умения составляют фундаментальное ядро содержания образования.

Устные речевые умения учеников должны находиться на достаточно высоком уровне и повышаться к старшей ступени обучения. Выпускники должны уметь функционально использовать иностранный язык, коммуницировать на нем, применять его как инструмент познания мира. Кроме того, учащиеся должны быть готовы к диалогу культур в современном поликультурном мире, уметь передавать информацию и аргументировать свою точку зрения. Все это является условием успешной коммуникации, социализации и реализации своего потенциала.

Стоит отметить, что планируемые предметные результаты обучения иностранному языку состоят в достижении обучающимися «коммуникативной компетенции в иностранном языке на пороговом уровне, позволяющем общаться как с носителями иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения» [1, с. 183]. Более того, программа углубленного изучения иностранного языка предполагает уровень, превышающий пороговый. Кроме того, в рамках единого государственного экзамена по иностранному языку введены задания на контроль уровня сформированности умений говорения. Все это свидетельствует о необходимости эффективной и качественной подготовки учащихся к общению на иностранном языке.

Научить школьников говорить на иностранном языке – значит подготовить их к общению на этом языке в различных жизненных обстоятельствах. Коммуникативность заключается в приближенном к реальности общении. Таким образом, учитель должен ориентироваться на естественные речевые ситуации, организовывать ситуации для обучения реальному общению.

Однако проблема подготовки школьников достаточно свободно общаться на иностранном языке еще далека от разрешения. Несмотря на большое вни-

мание методистов и практиков к этому вопросу, отмечается отставание развития продуктивных умений от рецептивных умений учащихся. Недостаточный уровень развития коммуникативной компетенции объясняется, прежде всего, отсутствием естественной языковой среды и естественной потребности использовать иностранный язык. Еще одна причина – отсутствие реального иноязычного общения на уроке. Всем этим и обусловлена актуальность данной работы.

Цель настоящего исследования – раскрыть методику моделирования ситуаций для организации реального общения на уроках иностранного языка. Поставленная цель обусловливает выполнение следующих *задач*: дать характеристику речевому общению, сформулировать принципы моделирования ситуаций для реального общения учащихся на уроке иностранного языка, рассмотреть приемы организации данного вида коммуникации, разработать рекомендации по организации данного речевого общения.

Теоретическое значение работы заключается в обобщении материала по заданной проблеме; в описании принципов моделирования ситуаций для организации реального речевого общения; в разработке методических рекомендаций для учителя. Практическое значение настоящей работы состоит в эвентуальности использования результатов исследования в средней школе. Научная новизна исследования заключается в разработке методики моделирования ситуаций для проведения бесед на актуальные для учащихся темы на уроке иностранного языка.

Для достижения поставленной цели и решения задач были использованы теоретические методы: анализ лингводидактической, методической, психолого-педагогической литературы, обобщение педагогического опыта. А также эмпирические методы: наблюдение, анкетирование. Методологическую основу исследования составили труды Б.Ф. Ломова, И.Т. Фролова, А.А. Леонтьева (теория общения, межличностной коммуникации); Е.И. Пассова, А.А. Леонтьева (положения коммуникативного подхода); Н.Д. Гальсковой, М.Л. Вайсбурд, Р.П. Мильруда, Г.В. Роговой, А.Н. Щукина, В.Л. Скалкина, Г.А. Китайгородской и др. (современные положения лингводидактики и методики обучения иностранным языкам).

Отметим, что для эффективного иноязычного общения необходимо развивать коммуникативные умения учащихся для использования их в различных ситуациях. Можно выделить «восемь сфер устного общения: сервисную, семейную, профессионально-трудовую, социально-культурную, общественной деятельности, административно-правовую, игр и увлечений, зрелищно-массовую» [2, с. 46]. Тема речевого высказывания «представляет собой относительно развернутое, достаточно подробное и (в той или иной степени) детализированное отображение в речи ее предмета» [3, с. 415].

По степени подготовленности высказывания, которое определяется мышлением в процессе коммуникации, можно выделить: «1. Инициативное, или спонтанное, говорение. Это наиболее совершенный вид говорения с точки зрения участия в нем мышления, так как говорящий руководствуется собственной инициативой в процессе выражения мыслей. 2. Ответное, или реактивное говорение представляет собой реакцию на речь других участников общения. 3. Имитативное говорение представляет собой повторение принятого сообщения с осознанием его смысла. Имеет место при воспроизведении заученного наизусть текста. 4. Автоматизированное говорение является способом воспроизведения выученного наизусть текста, смысл которого не предполагает его понимания. 5. Ассоциативное, или стохатическое (от греч. stochasis – догадка) говорение. Это воспроизведение текста, выученного наизусть, с использованием различных ассоциаций, часто без точного понимания смысла текста» [4, с. 211].

Главной целью обучения иноязычному общению выступает формирование умений инициативного говорения как наиболее совершенного вида. Безусловно, формируемую на занятиях иноязычную коммуникативную компетенцию нельзя считать полным эквивалентом коммуникативной компетенции носителя языка.

К признакам реального речевого общения, отличающим его от учебного, как отмечает Н.В. Елухина, можно отнести следующие: 1) присутствие собеседника, с которым хочется общаться и установить контакт. При этом успешность коммуникации зависит от созданной непринужденной обстановки. В учебных условиях этим признаком обладает общение между учащимися; 2) наличие мотива, который побуждает к речевой деятельности и является обязательным для достижения естественности речевого общения. В учебных условиях данный признак связан с наличием коммуникативного намерения и ситуации, в которой это намерение может быть реализовано; 3) выполнение общением коммуникативных функций (информативной, регулятивной, эмоционально-воздейственной, оценочной). В процессе любого общения в реальных жизненных условиях выполняется определенная коммуникативная функция, в соответствии с которой говорящий формулирует сообщение, а слушающий его интерпретирует. В учебных условиях необходимо, чтобы каждый ученик осознавал ту коммуникативную функцию, которую он намерен выполнить для достижения своей коммуникативной задачи; 4) наличие ситуации, способствующей общению. Так как в учебных условиях возникают, как правило, только учебные ситуации, необходимо создание и моделирование в учебном процессе реальных ситуаций коммуникаций, задача которых – подготовить к речевому и неречевому поведению школьников в случае жизненной необходимости, требующей иноязычного общения [5, с. 4–5].

При традиционном подходе «общение» учителя и учеников или учеников между собой носит учебный характер, и игнорируются черты реального общения, естественное общение практически отсутствует. Поэтому необходимо создавать условия, которые способствовали бы иноязычному реальному общению. Кроме того, В.Г. Рогова отмечает, что для успешной реализации речевого акта помимо мотива необходимо создание речевой ситуации (ситуации общения), представляющей собой наличие обстоятельств, требующих использование речи в процессе деятельности с целью воздействия одного человека на других людей. «В естественном акте коммуникации человек высказывается только в том случае, когда у него возникает потребность, обусловленная какими-то обстоятельствами действительности и отношениями общающихся…» [6, с. 123]. В зависимости от учета условий реальной иноязычной коммуникации выделяют естественные и специально создаваемые (искусственные, учебные) ситуации. Первые возникают в процессе реальной коммуникации и эпизодически в учебном процессе, вторые – в процессе обучения иностранным языкам.

Все возможные коммуникативные ситуации или задачи, которые могут появляться у учащихся на уроке должны решаться школьниками только с использованием изучаемого языка. Анализ уроков иностранного языка выявил естественные речевые ситуации, которые часто возникают на уроках. Это ситуации, когда надо поздороваться, попрощаться, попросить выйти/войти, поздравить с праздником, попросить ручку и т.п. Эффективным оказывается организация на уроках реального общения с носителями языка или учащимися других городов посредством видеоконференции (используя Skype, Zoom и т.п.). Повышается мотивация школьников, расширяется круг возможных реальных речевых ситуаций: познакомиться с гостем, расспросить об учебе, увлечениях, о городе, традициях и т.д. Анкетирование, проведенное среди учащихся старших классов, показало, что большинство хотели бы обсудить с собеседниками из другой страны (города) следующие темы: country, city, customs and traditions, local food, lifestyle, hobby, nature, travelling, study, art, games etc.

Заметим, что возникающие стихийно в учебном процессе естественные ситуации общения имеют узкую направленность, т.к. они лимитируются условиями развития учебного процесса и зачастую осуществляются на родном языке. Все же пока еще школьники не воспринимают иностранный язык как средство общения.

Специально создаваемые ситуации моделируют естественные ситуации и имеют разную степень приближения к ним. Суть естественных ситуаций общения «заключается в том, что в создавшихся условиях индивид иначе как через акт общения удовлетворить свою потребность не может» [7, с. 71].

Расширить спектр ситуаций реального общения в учебных условиях позволяет подготовка к свободным (неподготовленным, экспромтным) беседам о текущих событиях из жизни школьника, страны, мира и обсуждению проблемных вопросов в рамках тем устной речи.

Моделируя ситуацию общения, нам важно определить следующие компоненты: кто, с кем и о чем говорит, при каких обстоятельствах, какова социальная роль и позиция коммуникантов.

Е.Н. Соловова предлагает придерживаться следующего порядка при создании ситуаций, моделирующих реальное общение: для начала представить подобную ситуацию в реальном общении, затем установить время и место ситуации, далее определить партнеров по коммуникации и их характеры, необходимо обозначить цель общения, постараться донести данную информацию до учащихся через речевые установки, в итоге с целью повышения мотивации общения создать «информационный пробел» (партнеры не знают точно, что включает в себя роль другого) [8, с. 47].

Таким образом, можно выделить следующие принципы моделирования ситуаций для организации иноязычного реального общения:

1. Принцип соответствия темы общения интересам учащихся.
2. Принцип учета жизненного опыта и возрастных особенностей учащихся при отборе предмета общения и формы общения.
3. Принцип вариативности стимулов для активизации учащихся (использование вербальных или графических средств, технологий когнитивного диссонанса и информационного неравенства, «логического тупика», проблемных вопросов).
4. Принцип учета языковых возможностей учащихся для решения возникающей коммуникативной задачи.
5. Принцип личной ценности коммуникативного намерения для каждого учащегося.
6. Принцип самостоятельности речевых действий учащихся при решении коммуникативной задачи;
7. Принцип разнообразия социальных ролей в процессе реального общения.

Приведем пример моделирования беседы для организации реального общения на уроке. Беседа рассчитана на выпускников (11 класс), время проведения – на одном из уроков во время речевой зарядки. Учитель использует технологию когнитивного диссонанса, чтобы стимулировать общение учащихся. Поводом для беседы стала услышанная учителем накануне речь Джоан Роулинг, автора серии романов о Гарри Поттере, перед выпускниками Гарварда о пользе неудачи и силе воображения.

Учитель: *Girls and boys, yesterday I came across J. K. Rowling's speech. It was inspiring! She spoke about* ***benefits of failure****! What do you think about it? Can you find anything good in failures?*

Учащиеся высказывают свое мнение, выдвигают свои предположения. Далее учитель представляет цитаты Дж. Роулинг:

• *"You might be driven by a fear of failure quite as much as a desire for success"* [9].

• *"And so rock bottom became the solid foundation on which I rebuilt my life"* [9].

• *"It is impossible to live without failing at something, unless you live so cautiously that you might as well not have lived at all – in which case, you fail by default"* [9].

Учитель*: What do you think about it? Do you agree with her ideas? Have you read her books about Harry Potter?*

Далее развертывается дискуссия, данные цитаты дают пищу для размышления, побуждают учащихся к выражению своего мнения, его аргументации, согласиться или опровергнуть высказывания. Подросткам хорошо известно и нравится творчество этой писательницы. Многие читали книги и смотрели фильмы про Гарри Поттера. Безусловно, школьникам будет интересно обсуждать эту тему, обмениваться информацией и задавать друг другу вопросы. В то же время есть и «информационный пробел». Возможно, некоторые учащиеся знакомы с фактами из биографии или деталями сюжета книг и будут рады поделиться ими. Беседа может развиваться по нескольким сценариям и затрагивать самые разные темы (например, тема успеха и неудач, творчества Дж. Роулинг, планов на будущее, будущая профессия и т.п.). Такого рода ситуации учат и заставляют учащихся, быть гибкими, переключаться с одной темы на другую, ведь в реальных жизненных ситуациях мы также часто меняем тему разговора. Данная беседа может мотивировать школьников прослушать или прочитать речь Дж. Роулинг в полном объеме, узнать больше о ее творчестве, почитать ее книги в оригинале. Что касается контроля, исправления ошибок, то их лучше не исправлять, чтобы не нарушать общения, а в случае коммуникативно значимых ошибок необходимо помочь учащемуся правильно сформулировать мысль на иностранном языке.

Смоделированная речевая ситуация порождает коммуникативную потребность, желание эксплицировать чувства, свое мнение, разобраться в вопросе, поделиться интересной информацией со сверстниками. Важно, чтобы учащиеся не испытывали страха говорить на иностранном языке и смогли сказать то, что им хочется.

Следует отметить, что со студентами были смоделированы и использованы ими на уроках во время педагогической практики несколько ситуаций для организации бесед. Например, обсуждались следующие актуальные темы: 1) *What are you going to do during your winter vacation?* 2) *How do you deal with stress in a fast-moving world?*

Сказанное выше позволяет сформулировать следующие методические рекомендации по организации иноязычного реального речевого общения.

1. Следует побуждать учащихся решать реальные коммуникативные задачи, которые возникают на уроке иностранного языка. 2. Используйте актуальные события для проведения экспромтных бесед. 3. Моделируйте ситуации для организации реального общения. 4. При возможности следует организовывать встречи или видеоконференции с носителями языка. 5. Создавайте ситуацию успеха. 6. Предлагайте учащимся интересные для них предметы речи. Предоставьте возможность школьникам самим выбрать темы для обсуждения. 7. Вовлекайте всех обучающихся в обсуждение, давая возможность менее подготовленных учащимся кратко выразить свое мнение, согласиться или не согласиться, используя клише. 8. При необходимости помогите учащимся сформулировать мысль на иностранном языке (давая образец, уточняя высказывание). 9. Создайте дружелюбную, комфортную обстановку для беседы. 10. Показывайте свою заинтересованность в обсуждении поставленной проблемы. 11. Высказывайте свое мнение, используйте различные технологии для активизации учащихся. 12. Реагируйте на высказывания учащихся в виде одобрения или дайте понять, что их мысль услышана.

Резюмируя все сказанное, автор приходит к выводу, что естественных ситуаций коммуникации, возникающих в учебных условиях, недостаточно, необходимо моделировать ситуации для организации реального общения, использовать информационные технологии для коммуникации с носителями языка. Рассмотрев приемы организации данного вида общения, приходим к заключению, что одним из эффективных является проведение бесед на иностранном языке на актуальные и интересные для учащихся темы.

Была предпринята попытка раскрыть методику моделирования ситуаций для организации реального общения. Отметим, что разработанная методика значительно меняет характер учебного общения с точки зрения мотива и цели говорения, содержания, средств общения. Обсуждая актуальные события, учащиеся говорят, чтобы выразить свое мнение, получить информацию; пользуются имеющимися в их распоряжении вербальными и невербальными средствами; адресуют высказывания своим одноклассникам.

Кроме того, мы также смогли сформулировать принципы организации такого вида коммуникации, главное, что они включают черты реального общения. Обобщив материал, нам удалось разработать методические рекомендации учителям. Безусловно, для проведения данных бесед требуется соответствующая подготовка как со стороны учащихся, так и со стороны учителя. В перспективе интересным представляется дальнейшая реализация данных приемов на практике, исследование других инструментов развития умений инициативного (спонтанного) говорения.

Библиографический список


1. Апальков В.Г. *Английский язык. Сборник примерных рабочих программ. Предметные линии учебников «Английский в фокусе». 2 – 11 классы:* учебное пособие. Москва: Просвещение, 2018.
2. Вайсбурд М.Л. *Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке*: учебное пособие. Обнинск: Титул, 2001.
3. Глухов В.П., Ковшиков В.А. *Психолингвистика. Теория речевой деятельности:* учебник для вузов. Москва: Астрель, 2007.
4. Щукин А.Н. *Методика обучения речевому общению на иностранном языке:* учебное пособие. Москва: Икар, 2011.
5. Елухина Н.В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации. *Иностранные языки в школе.* 1995; № 4: 3 – 6.
6. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе:* учебное издание. Москва: Просвещение, 1991.
7. Алхазишвили А.А. *Основы овладения устной иностранной речью*. Москва: Просвещение, 1988.
8. Соловова Е.Н. *Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам:* учебное пособие для вузов. Москва: АСТ: Астрель, 2008.
9. Rowling J.K. *Harvard Commencement Speech*. Available at: https://yandex.ru/video/preview/?text=rowling%20joanne%20speech%20harvard


References


1. Apal'kov V.G. *Anglijskij yazyk. Sbornik primernyh rabochih programm. Predmetnye linii uchebnikov «Anglijskij v fokuse». 2 – 11 klassy:* uchebnoe posobie. Moskva: Prosveschenie, 2018.
2. Vajsburd M.L. *Ispol'zovanie uchebno-rechevyh situacij pri obuchenii ustnoj rechi na inostrannom yazyke*: uchebnoe posobie. Obninsk: Titul, 2001.
3. Gluhov V.P., Kovshikov V.A. *Psiholingvistika. Teoriya rechevoj deyatel'nosti*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Astrel', 2007.
4. Schukin A.N. *Metodika obucheniya rechevomu obscheniyu na inostrannom yazyke:* uchebnoe posobie. Moskva: Ikar, 2011.
5. Eluhina N.V. Ustnoe obschenie na uroke, sredstva i priemy ego organizacii. *Inostrannye yazyki v shkole.* 1995; № 4: 3 – 6.
6. Rogova G.V., Rabinovich F.M., Saharova T.E. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole:* uchebnoe izdanie. Moskva: Prosveschenie, 1991.
7. Alhazishvili A.A. *Osnovy ovladeniya ustnoj inostrannoj rech'yu*. Moskva: Prosveschenie, 1988.
8. Solovova E.N. *Praktikum k bazovomu kursu metodiki obucheniya inostrannym yazykam:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: AST: Astrel', 2008.
9. Rowling J.K. *Harvard Commencement Speech*. Available at: https://yandex.ru/video/preview/?text=rowling%20joanne%20speech%20harvard


*Статья поступила в редакцию 26.11.21*

УДК 378.37.032 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-333-335

***Chukhrov A.S.,*** *Candidate of Sciences (Engineering), senior lecturer, Siberian State University of Telecommunications and Informatics (Novosibirsk, Russia), E-mail: mba3@ngs.ru*

**FEATURES OF PATRIOTIC EDUCATION OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS.** Patriotism is important for ensuring the security of a state. Students of a technical university are often carriers of knowledge about innovative technologies. Special attention should be paid to the patriotic education of students of a technical university. It is necessary to include elements of pride in Russian scientists and engineers in teaching of the subject. This is the goodwill of a teacher, his personal motivation. A teacher is a patriot of his country, he will bring up the same patriots if he has authority among students. Special attention should be paid to education of second-generation migrants, who study at Russian universities. They should become patriots of their new homeland. The following steps in the program of patriotic education are highlighted: motivational, project, analytical. Patriotic education will allow to educate an engineer, who will serve Russia and work conscientiously.

*Key words:* **patriotism, students of technical specialties, education of patriotism.**

***А.С. Чухров,*** *канд. техн. наук, доц., ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики», г. Новосибирск, E-mail: mba3@ngs.ru*

# ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Патриотизм имеет значение для обеспечения безопасности государства. Студенты технического вуза часто являются носителями знаний об инновационных технологиях. Патриотическому воспитанию студентов технического вуза должно быть уделено особое внимание. Необходимо включать в преподавание своего предмета элементы гордости за русских ученых и инженеров. Это добрая воля преподавателя, его личная мотивация. Преподаватель – патриот своей страны воспитает таких же патриотов, если у него есть авторитет среди воспитанников. Особое внимание должно быть уделено воспитанию мигрантов второго поколения, которые обучаются в российских вузах. Они должны стать патриотами своей новой родины. Выделяются следующие шаги в программе патриотического воспитания: мотивационный, проектный, аналитический. Патриотическое воспитание позволит воспитать инженера, который будет служить России и работать на совесть.

*Ключевые слова:* **патриотизм, студенты технических специальностей, воспитание патриотизма.**

Одним из важнейших условий обеспечения национальной безопасности как состояния защищенности всех культурных, информационных, технических достижений является духовно-нравственное здоровье отдельных членов общества, в менталитете которых заложены четкие приоритеты чести, совести и приоритетности государства перед отдельной личностью, готовности к служению своей Родине и защите ее ценностей. Эти понятия у современной молодежи в значительной степени размыты, не структурированы и не являются приоритетными. В течение последних 2–3 десятилетий в общественное и индивидуальное сознание намеренно или неосознанно внедряются установки, усиливающие индивидуализм, эгоизм, потребительские тенденции, формирующие установку «должны мне», а не «должен я». По сути, это проблема духовной безопасности современного российского общества. Индивид, нацеленный исключительно на обеспечение собственного материального благосостояния в ущерб общественным интересам, не подозревает, что таким образом он ослабляет ряд общественных институтов и государство в целом. Ориентиром может быть совесть, если это психологическое образование развито в достаточной мере и есть вообще. И вот здесь на первое место выходят образовательные организации, школы и вузы, формирующие и развивающие личность гражданина, его патриотические установки.

Роль технических вузов в этом процессе чрезвычайно велика, и этот тезис необходимо обосновать. Особое внимание патриотическому воспитанию в техническом вузе должно быть уделено потому, что именно инженер владеет технологиями, которые могут быть интересны недружественным силам, и именно инженер с его знаниями может представлять интерес для них. Студент технического вуза, будущий инженер, должен находиться под пристальным вниманием современных патриотических программ. Студент сегодня, занятый подготовкой к высокоинтеллектуальному труду по большому счету – это будущая интеллектуальная элита общества, и это индикатор завтрашнего социологического портрета общества, который будет зависеть от социальных установок современного студенчества, его социокультурной ориентации и ценностей, патриотической направленности.

Цель исследования: изучение факторов и возможностей патриотического воспитания студенческой молодежи в техническом вузе через некоторые особенности управленческой деятельности педагога, через программный материал преподаваемых дисциплин.

Материал и методы исследования. Проведен анализ существующих программ патриотического воспитания молодежи в некоторых российских вузах. Опрос студентов по изучению установок на патриотизм проводился на базе Сибирского государственного университета телекоммуникаций и информатизации. Студентам был предложен опросник, включающий утверждения в отношении установок на патриотизм и понимание патриотизма как явления. Были опрошены 126 человек, в возрасте 18–21 лет, 84 юноши и 42 девушки; опрос проходил в виде беседы и носил анонимный характер. Опросник позволил выявить установки студенчества и наметить перспективные направления воспитательной работы при интеграции идей патриотизма к образовательному процессу в вузе.

В Большой Советской энциклопедии от 1975 г. патриотизм обозначается как «любовь к Отечеству, преданность ему, стремление своими действиями служить его интересам» [1]. Патриотизм формируется в процессе многовекового существования народа в рамках единого государства. Это чувство глубоко социально и включает определенную гордость за свою страну, свой народ, ощущение единства, взаимопонимания, сопричастности к судьбе Родины, к своей земле, к своей культурной среде. Любовь к Родине, своему народу, по мнению крупнейшего русского мыслителя 19 века В.С. Соловьева, – это не материальная необходимость, но моральная обязанность. «Долг патриота сводится к тому, чтобы поддерживать свою страну и служить ей…, не навязывая ей своих субъективных идей» [2, с. 313]. На совещании, посвященном вопросам нравственного и патриотического воспитания молодежи, Президент РФ В.В. Путин отметил: «Патриотизм – это уважение к своей истории и традициям, к духовным ценностям наших народов, нашей тысячелетней культуре и уникальному опыту сосуществования сотен народов и языков на территории России. Это ответственность за свою страну и ее будущее. От того, как мы воспитаем молодёжь, зависит то, сможет ли Россия сберечь и приумножить саму себя, сможет ли она быть современной, но в то же время сможет ли не растерять себя как нацию, не утратить свою самобытность в очень непростой современной обстановке» [3].

Студенческая прослойка современного общества – это завтрашний день России. Это перспектива государства, которая будет зависеть от тех ценностных установок и смысложизненных ориентаций, которые сформируются в процессе обучения в вузе. Можно считать, что настроения, которые существуют в студенческой среде – это индикатор настроения общества, поскольку студенчество формируется из представителей различных слоев, при этом в вузы поступает наиболее интеллектуальная, думающая, развивающаяся их часть. Студенты – достаточно сплоченная группа, поскольку они находятся в непрерывном общении. Это довольно противоречивая часть общества, поскольку интенсивность получения информации в условиях дефицита времени на фоне их социальной незрелости и малого жизненного опыта не позволяет достаточно осмыслить ряд жизненных и политических явлений, что приводит к поверхностным критическим суждениям. В условиях засилья средств массовой информации (СМИ), Интернета молодому человеку трудно разобраться, что хорошо и что плохо как для него, так и для социума в целом.

Анализ установок в отношении патриотизма на основании структурированного интервью показал, что понимание патриотизма студенческой молодежью носит формальный характер. Практически все студенты соглашались с утверждением, что патриотизм – это чувство любви к Родине; как предмет гордости за свое Отечество называли победу в Великой Отечественной войне, первый полет человека в космос, а другие примеры затруднялись приводить, аргументируя, что не задумывались на эту тему. На вопрос, считают ли они российскую науку самой передовой в мире, часто отвечали отрицательно, при этом в качестве лидеров называли США, Японию и Европу, не конкретизируя страну. Это свидетельство низкой осведомленности и слабой представленности в СМИ репортажей, позволяющих гордиться нашей страной. Не секрет, что преобладают передачи, критикующие нашу действительность, и очень редко – наоборот. Недовольство существующей действительностью в целом высказали 72% опрошенных, а на просьбу объяснить, чем же они конкретно недовольны, практически все затруднились ответить или отвечали путано и невразумительно. Суммарное впечатление сложилось такое: студенты в большинстве своем не считают, что живут в самой лучшей стране мира (как, например, говорят о своей стране американцы), относятся к своей стране снисходительно, даже пренебрежительно, и только 42% среди всех опрошенных гордятся своей страной, но предметом гордости считают только победу во Второй мировой войне, даже не вспоминая о великих ученых, мыслителях и политиках России. Это очень тревожная тенденция. И мы не можем отрицать, что вина в таком низком уровне осведомленности и патриотизма лежит, в том числе, на преподавателях вуза.

Существует большое количество программ и технологий патриотического воспитания молодежи. Достаточно вспомнить программу «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», утв. Постановлением Правительства РФ от 30 декабря 2015 г., которая ответственность за патриотическое воспитание возлагала на Федеральное агентство по делам молодежи. Были подготовлены тысячи специалистов в сфере патриотического воспитания, созданы региональные центры патриотического воспитания и т.п. Казалось бы, что уровень патриотизма по окончании данной программы должен резко возрасти. Однако результаты оставляют желать лучшего. Проведен ли анализ неэффективности патриотической программы, сделаны ли выводы или достаточно было формальных отчетов? Вопрос риторический.

Педагогическая профессия – и управляющая, и преобразующая личность. Процесс формирования духовного мира, интеллектуального и эмоционального развития студента находится под контролем и влиянием педагога, это сфера его ответственности. Элементарные знания психологии студента, его мотивации к обучению, его внутреннего мира и перспектив развития его психики – для преподавателя вуза это необходимость сегодняшнего времени.

Какие конкретные шаги может предпринимать педагог в техническом вузе, исходя из существующих возможностей? Как повысить гордость студента перед

российской наукой, российскими реалиями, как сподвигнуть российского студента служить в дальнейшем России, а не искать только лишь материальное вознаграждение? Для этого есть масса возможностей. Так, в процессе преподавания любой дисциплины преподаватель всегда касается истории вопроса. Ни для кого не секрет, что большинство великих открытий, перевернувших ход истории и направивших науку и технику в современное русло, сделано в России, русскими учеными. Достаточно вспомнить Ломоносова, Загряжского, Вернадского, Чижевского, Циолковского, Кулибина, Можайского, Туполева, Лодыгина, Глушко и многих, многих других. Во время освоения специальной дисциплины необходимо акцентировать внимание на приоритете русских ученых, превратить это в систему, повторять раз за разом с чувством гордости.

Следует помнить, что охота «за русскими умами» велась во все времена и не прекращается в настоящее время. Вспомним 20-е годы прошлого века, когда более двухсот ученых, инженеров, философов были высланы из страны. Среди них Игорь Сикорский – родоначальник американской авиации, создатель многомоторных самолетов, вертолетов, гидросамолетов. Профессор Борис Розинг из Санкт-Петербургского технологического института и его студент Владимир Зворыкин изобрели телевидение, а в дальнейшем, уже в Америке, Владимир Зворыкин – «русский подарок Америке», как его называли, – создал электронный микроскоп, прибор ночного видения, электронно-оптический преобразователь и множество других изобретений, всего 120 патентов, которые ознаменовали целую эпоху в радиоэлектронике. Новосибирец Юрий Кондратюк рассчитал траекторию полета космического кораблю на Луну, что было использовано NASA в лунной программе «Аполлон», написал знаменитую книгу «Завоевание межпланетных пространств». Его имя в Америке можно найти в Международном зале космической славы музея истории космоса, а в России он долгое время считался «врагом народа». А Владимир Григорьевич Шухов – «первый инженер России» – сделал столько открытий и изобретений, которые под силу нескольким научно-исследовательским центрам (авиационные ангары, баржи нефтеналивные, висячие металлические перекрытия цехов и вокзалов, водопроводы и водонапорные башни, газохранилища, доменная печь, землечерпалки и многое другое). Первый персональный компьютер в 1968 г. изобрел и запатентовал русский изобретатель Арсений Горохов из Омска, а вовсе не Стив Джобс [4]. Границы статьи не позволяют перечислить все великие изобретения, сделанные русскими учеными, которые могут стать предметом национальной гордости и повысить чувство патриотизма среди студентов технических вузов.

Сошлемся на мнения компетентных зарубежных политиков. По мнению израильских специалистов, Израиль оставался бы более отсталой в экономическом отношении страной, если бы не «русские». Без них экономика страны не смогла бы совершить того грандиозного скачка, который произошел в последние десятилетия. По некоторым подсчетам, если бы не «большая алия» (массовая репатриация евреев в Израиль), то доля профессионалов с высшим образованием составляла бы не 20,4% как сейчас, а всего 10%. Объем же израильского экспорта равнялся бы не 80, а 50 млрд долларов, при этом доля расходов на оборону в государственном бюджете составляла бы не 15%, а 20%. Именно «русские», обученные в советских и российских вузах, обеспечили колоссальный приток квалифицированной рабочей силы в израильскую промышленность. Грамотные и умелые «русские» рабочие, отличающиеся высокой культурой и дисциплиной, обеспечили резкое повышение производительности труда, которая за 20 лет поднялась на 30%.

Премьер-министр Израиля Беньямин Нетаньяху в 2009 году на церемонии награждения израильских ученых-репатриантов вполне обосновано заявил: «Массовая иммиграция в Израиль из стран бывшего СССР спасла экономику страны, поскольку многие репатрианты влились в учреждения, занимающиеся высокими технологиями, медициной, и в различные научные круги». Эти данные приводит известный политик Яков Кедми в своих мемуарах «Безнадежные войны» [5].

При этом многие репатрианты в конечном итоге, такие как тот же Яков Кедми, остаются патриотами России, относятся к ней с уважением и тайно жалеют, что ее покинули. Но, очевидно, тот уровень патриотизма, который был у них сформирован, оказался недостаточным.

Как справедливо отмечает М.С. Иванов, смысловая основа патриотизма – это безопасность государства [6]. В этом ключе хотелось бы коснуться темы обучения в российских вузах лиц из среды мигрантов. Причем в вузы поступает второе поколение мигрантов – люди, которые родились, выросли и закончили среднюю школу уже в России. Не касаясь их способностей, качества образования, знания русского языка, отметим, что акцент должен быть сделан на воспитании детей мигрантов как граждан России, патриотов новой Родины на основе уважения и благодарности стране, которая дала им кров и образование, перспективы в жизни.

Патриотическое воспитание и его технологии – сложное дело, эффективность трудно предугадать и обеспечить. В этой работе очень велика роль преподавателя. В своей повседневной работе педагог призван решать весьма важные и сложные организационно-управленческие и учебно-воспитательные задачи, которые требует от него высокого уровня наличных знаний, умений и способностей аналитического и рефлексивного, проективного и прогностического, организационно-технологического и административного характера [7]. Отход от традиционного авторитарно-императивного стиля управления коллективом воспитанников и ориентация на подлинно педоцентрическое мышление выступает непременным условием успешности патриотического воспитания. Если преподаватель обладает авторитетом, если он уважает студентов и пользуется у них уважением, то может быть образцом для подражания, если является патриотом Родины – то успех патриотического воспитания обеспечен. Патриотизм как любовь, уважение и признание своей Родины как единственной ценности, сопереживание ее бед и проблем, эмоциональное отношение к процессам, которые происходят в мире, и демонстрация этих эмоций, безраздельное сочувствие и сопереживание – если это исходит от преподавателя, то не нужны никакие специальные технологии. Если преподаватель – истинный патриот страны, ему не нужны технологии. Образ педагога часто является предметом для подражания. Он личным примером содействует профессиональному увлечению студентов своей деятельностью, появлению профессионального энтузиазма. Студенты, которые его уважают, тоже будут патриотами. Время и усилия, которые требуются для введения патриотических идей в образовательный процесс, в большой степени зависят от готовности и способности преподавателей изменить свою деятельность, осваивая новшества и становясь инновационным педагогом-патриотом.

Таким образом, программа патриотического воспитания в рамках инженерного образования не нуждается в отдельно выделяемом времени, это добрая воля самого преподавателя. Она должна включать следующие шаги: первый – мотивационный, который определяет мотивацию преподавателя в отношении патриотического воспитания студентов; второй шаг – проектный, связанный с разработкой отдельных патриотических включений в общую структуру преподавания дисциплины; третий шаг – аналитический, включающий опрос студентов и рефлексию интеграции патриотических элементов в духовную сферу студенчества.

Таким образом, патриотизм – сложный малопредсказуемый феномен. Патриотическое воспитание студентов технического вуза должно быть предметом пристального внимания педагогов. Общение педагога и студента определяет становление личности будущего инженера, ее самоопределение, выстраивание жизненного пространства. Личный пример, взаимное уважение, изучение жизненного пути великих ученых российской и советской науки в области инженерной мысли могут заложить основу формирования духовного мира студентов инженерных специальностей и повысить уровень их патриотизма.

Библиографический список


1. *Большая советская энциклопедия*. Москва: Советская энциклопедия, 1975; Т. 19.
2. Соловьев В.С. Русская идея. *Россия глазами русского: Чаадаев, Леонтьев, Соловьев*. Санкт-Петербург: Наука, Санкт-Петербургское отделение, 1991: 311 – 340.
3. Путин: Мы должны строить свое будущее на патриотизме. *Интернет-портал «Российской газеты»*. Available at: https://rg.ru/2012/09/12/patriot- anons.html
4. Истомин С. *Самые знаменитые изобретатели России*. Mjcrdf, Издательство Вече.
5. Кедми Я.И. *Безнадежные войны. Директор самой секретной спецслужбы Израиля рассказывает*. Москва: Издательство: ЭКСМО, 2019.
6. Иванов М.С. Безопасность как смысловая основа патриотизма. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2019; № 1 (33): 142 – 148.
7. Мулюкова А.Г., Аббасов П.Р., Криницына Е.В., Коляда О.В. К уточнению понятия «социализация». *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2018; Т. 10: 108 – 113.


References


1. *Bol'shaya sovetskaya `enciklopediya*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1975; T. 19.
2. Solov'ev V.S. Russkaya ideya. *Rossiya glazami russkogo: Chaadaev, Leont'ev, Solov'ev*. Sankt-Peterburg: Nauka, Sankt-Peterburgskoe otdelenie, 1991: 311 – 340.
3. Putin: My dolzhny stroit' svoe buduschee na patriotizme. *Internet-portal «Rossijskoj gazety»*. Available at: https://rg.ru/2012/09/12/patriot- anons.html
4. Istomin S. *Samye znamenitye izobretateli Rossii*. Mjcrdf, Izdatel'stvo Veche.
5. Kedmi Ya.I. *Beznadezhnye vojny. Direktor samoj sekretnoj specsluzhby Izrailya rasskazyvaet*. Moskva: Izdatel'stvo: `EKSMO, 2019.
6. Ivanov M.S. Bezopasnost' kak smyslovaya osnova patriotizma. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2019; № 1 (33): 142 – 148.
7. Mulyukova A.G., Abbasov P.R., Krinicyna E.V., Kolyada O.V. K utochneniyu ponyatiya «socializaciya». *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2018; T. 10: 108 – 113.


*Статья поступила в редакцию 26.12.21*

УДК 37.017.4(571.15) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-336-338

***Shaporev D.A.,*** *Cand. of Sciences (History), Head of Department of Constitutional and International law, Barnaul Law Institute of the Interior of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: shaporevda@mail.ru*

**ON THE ISSUE OF PATRIOTIC EDUCATION OF ALTAI YOUTH IN CONDITIONS OF THE CRISIS OF THE SOVIET POLITICAL SYSTEM (LATE 1980S-1991).** The article considers the Soviet experience in the patriotic, moral and legal education of pre-conscription youth. The author points out the main factors determining the process of patriotic education provided in conditions of the growing crisis of the Soviet political and social systems. The role of public non-political and opposed to the Communist party of the USSR organizations in the formation of youth consciousness is studied, as well as the main problems of educational work with youth are explored. The article reflects the main directions of work with young people in this area, reveals the role of public organizations in the implementation of educational activities. The author pays special attention to the work of such subjects of the educational process as the Komsomol (VLKSM) and movements opposed to the Communist party.

*Key words:* **military-patriotic education, moral and legal education, Communist party of USSR, Komsomol, public organizations, Soviet way of life, Soviet patriotism, democratization.**

***Д.А. Шапорев****, канд. ист. наук, доц., нач. каф. конституционного и международного права Барнаульского юридического института МВД России, г. Барнаул, E-mail: shaporevda@mail.ru*

# К ВОПРОСУ О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ АЛТАЯ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА СОВЕТСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ (КОНЕЦ 1980-Х–1991 ГГ.)

Статья посвящена изучению советского опыта по патриотическому и нравственно-правовому воспитанию допризывной молодежи. Автором раскрываются основные факторы, определяющие процесс патриотического воспитания в условиях нарастающего кризиса советской политической и социальной систем. Изучается роль общественных неполитических и оппозиционных КПСС организаций, исследуются основные проблемы воспитательной работы с молодежью. В статье отражены основные направления работы с молодежью по данному направлению, раскрывается роль общественных организаций в осуществлении воспитательных мероприятий. Большое внимание автор уделил работе таких субъектов воспитательного процесса, как ВЛКСМ, оппозиционным КПСС общественным организациям.

*Ключевые слова:* **военно-патриотическое воспитание, нравственно-правовое воспитание, КПСС, ВЛКСМ, общественные организации, советский образ жизни, советский патриотизм, демократизация.**

Актуальность исследования состоит в том, что всеохватывающие процессы обновления советского общества, глобальные социально-экономические, политические изменения второй половины 1980-х – начала 1990-х годов затронули все стороны социальной жизни общества, что в конечном итоге не могло не повлиять и на сознание молодежи, её систему ценностей, жизненных ориентиров, характере поведения. Данное обстоятельство напрямую сказалось на эффективности тех воспитательных мероприятий, которые традиционно проводились с молодежью различными субъектами воспитательного процесса. В этот период происходят изменения не только в субъектном составе, но и в содержании воспитательного процесса. Представляется, что изучение опыта воспитательной работы с молодежью тех лет поможет сформировать необходимый арсенал средств и методов работы с молодежью в условиях современности.

В качестве цели исследования полагаем изучение и использование положительного опыта военно-патриотической и нравственно-правовой работы с молодым поколением в современных условиях. Достижение поставленной цели определило и содержание задач исследования, которые состоят в следующем:

– раскрыть основные факторы, определяющие процесс развития воспитательной работы с молодежью в указанный период;

– показать роль субъектов воспитательной работы в деле организации работы с молодежью;

– исследовать те реальные трудности, с которыми столкнулись организаторы воспитательной работы в Алтайском крае.

Анализ источников по обозначенной проблематике позволяет определить научную новизну исследования, которая состоит в том, что на основе современных подходов в переосмыслении исторических событий деятельность субъектов воспитательного процесса рассматривается в условиях коренных изменений государства и общества эпохи социализма.

Практическая значимость статьи состоит в том, что исследуемые в ней аспекты могут быть использованы в организационной и педагогической деятельности при осуществлении патриотической и других видов воспитательной работы с молодёжью.

Советское военно-патриотическое и нравственно-правовое воспитание допризывной и призывной молодежи принято рассматривать как неотъемлемый элемент коммунистического, идейно-политического воспитания. Изучение характера взаимоотношений Коммунистической партии Советского Союза (далее – КПСС) и советского общества в установленных нами временных рамках характеризуется нарастающим развитием демократии и гласности, а также кризисными явлениями в экономике. Вместе с тем анализ динамики общественного отношения к правящей партии КПСС способствует выявлению причин и условий, послуживших катализатором к изменению массового создания и развитию общественных организаций и движений на местах с целью предложения новых концепций развития территориальных образований Советского Союза.

Нарастающие процессы демократизации советского общества, которые во многом обусловили неспособность прежнего государственного руководства преодолеть кризис в разных сферах общественной и государственной жизни, последующая дискредитация всей политической системы в общественном сознании и отсутствие ожидаемых положительных перемен в материальном обеспечении и социальной жизни, – всё это вместе привело к нарастающей социальной апатии и безразличию. В конечном счёте данные факторы послужили основополагающими детерминантами общественного недовольства и раздражённости по отношению к институтам власти. Сложившаяся к 1990-му году ситуация в Советском Союзе обусловила необходимость проведения массовых социологических исследований, которые должны были сформировать предложения оптимальных средств и способов преодоления возникших проблем политического и управленческого характера. Так, в апреле 1990-го года краевым комитетом КПСС и Новосибирской высшей партийной школой было проведено совместное социологическое исследование на территории Алтайского края: «КПСС: место и роль в обществе». Опубликованные данные исследования наглядно продемонстрировали, что политическая идеология КПСС, доля её участия в жизни и деятельности советского общества значительно пошатнулись [1].

В условиях нарастающей критики государственного и общественного строя начался поиск новых, коренных средств преодоления сложившейся ситуации. В частности, существенную роль стали приобретать повсеместно возникающие во всём Советском Союзе разнородные общественные организации и объединения, преследующие своей целью идею оптимальной деятельности советских граждан, которая обеспечивала бы решение разного рода вопросов на местном уровне, исходя не из общегосударственных интересов, а из интересов жителей конкретного территориального образования.

На территории Алтайского края, как и в остальных территориальных образованиях Советского Союза, стали формироваться и функционировать всевозможные общественные организации, союзы, движения. Их политическая направленность носила альтернативный КПСС характер. В общественное сознание стали внедряться тезисы о том, что патриотизм противопоставляется общесоветским ценностям, что по итогу дискредитировало идею патриотизма и, следовательно, всего комплекса военно-патриотического воспитания.

Уже в ноябре 1990-го года в Алтайском крае помимо КПСС функционировало свыше десятка общественных организацией и объединений. Все они выражали умеренно негативное либо резко негативное отношение к правящей партии [2].

Тезис о превалировании общегосударственных интересов над частными стал менее значимым для советского общества, чем идея о благополучии и развитии отдельных территориальных образований, учитывая их специфику: географическое расположение, экономические факторы, культурные особенности. Такие глобальные политические процессы, происходящие в Советском Союзе в

1970–1990-х годах, наложили отпечаток на общественное сознание граждан, их ценностные установки и ориентиры.

В этот период времени происходит заметный рост числа молодых людей, которые втягивались в антиобщественный образ жизни, переходили из законопослушной части общества в категорию правонарушителей. К концу 1980-х годов на учёте в органах внутренних дел, по данным прокуратуры, уже состояло около 500 тыс. подростков [3].

Тем не менее, следует признать, что работа по борьбе с подростковой преступностью общественными организациями, безусловно, велась.

Так, в 1988 году побывали в военно-патриотических лагерях и приняли участие в военно-спортивных сборах 1 272 «трудных» подростка, 309 человек работало в составе ССО – студенческих строительных отрядах. Всего было охвачено различными формами организованного отдыха 6 633 несовершеннолетних правонарушителя [4].

Существенно способствовало снижению молодёжной преступности в Алтайском крае в 80-е годы участие во всесоюзной операции «Забота». В ходе мероприятия были созданы сводные стройотряды из учащихся профессионально-технических училищ, склонных к девиантному поведению, и студентов-медиков с целью оказания воспитательного профилактического воздействия на несовершеннолетних правонарушителей. Итогом совместной работы стало то, что учащиеся ПТУ не совершили ни одного нарушения дисциплины [5].

Постепенно к концу 1980-х годов стала всё ярче проявляться тенденция, связанная с тем, что местные комсомольские и партийные организации КПСС стали утрачивать ведущую организаторскую и идеологическую роль в вопросах осуществления воспитательной работы с молодежью. Наибольшее влияние на молодежное сознание стали оказывать оппозиционные и неполитические общественные организации и движения.

Подтверждение тому можно найти в анализе деятельности действующего на тот момент общества содействия перестройке (далее – ОСП). Члены этой организации одной из главных направлений своей деятельности видели поддержание и развитие всех гражданских инициатив. В Алтайском крае, например, отражение таковой деятельности было заметно в развитии движения населения в направлении активизации всесторонней перестройки общества на принципах демократии и гуманизма, осуществление воли народа через выборные органы [6].

Гражданский клуб «Алтай – Россия» преследовал конечной целью своей деятельности повышение активности населения Алтайского края в период выборов, выработку компетентной позиции избирателей, развитие подлинной демократии, обучение будущих кандидатов в депутаты. Вместе с тем «присутствовала и нота радикальности, выражающаяся в том, что на законодательном уровне предлагалось ввести норму о самоопределении народов вплоть до полного их отделения, а также об экономической независимости на основе регионального хозяйственного расчёта» [7].

В Алтайском крае действовало свыше десятка объединений и организаций, имеющих целью своей деятельности аналогичные с изложенными выше положения. К таковым, например, относились следующие: депутатский клуб, народно-трудовой союз, независимый профсоюз кооператоров, социал-демократическая ассоциация.

В 1989-м году на базе Октябрьского районного Совета воинов-интернационалистов был создан краевой и городской Советы воинов-интернационалистов, которые в своей программе максимум ставили одной из основных задач вхождение во власть. В частности, это проявлялось в активном участии членов Организации в выборах различных уровней власти за краевые депутатские мандаты. Не обделяла своим вниманием Организация и деятельность правоохранительных органов Алтайского края. На базе Совета был сформирован Оперативный отряд «Интернационалист», действовавший приоритетно на территории города Барнаула, однако успешно оказывавший содействие и районным правоохранительным органам в поддержании общественного порядка и обеспечении общественной безопасности. Активная работа Октябрьского районного Совета воинов-интернационалистов проводилась и в рамках культурно-досуговой жизни и деятельности населения Алтайского края. Например, организовывались и проводились конкурсы военно-патриотических песен, направленные на сбор денежных средств с целью создания материально-технической культурной базы края. Высшим достижением данного направления деятельности Организации стало создание и торжественное открытие мемориального комплекса [8].

Однако, к концу 1980-х г.г. приоритетным направлением деятельности Организации в столь непростой период развития Советского государства стал разворот в деятельности от воспитательной патриотической работы к обеспечению социального благополучия населения края, что выражалось в адресных социальных выплатах из бюджета Алтайского края и города Барнаула. Выплаты носили характер безвозмездной материальной помощи: в отношении семей погибших в боевых действиях – 10 000 рублей; каждой матери и вдове погибшего в боевых действиях – ежемесячное пособие к пенсии по утрате кормильца; для инвалидов первой и второй групп – 5 000 рублей; в отношении инвалидов третьей группы оно составляло 3 000 рублей. Кроме того, был определён ряд социальных и правовых мер по решению жилищных вопросов населения. Реконструировались дома, обновлялись фасады зданий, ремонтировались подвалы и крыши. Предоставлялось социальное жильё для семей, оказавшихся в трудном материальном положении.

Девальвация патриотизма и комплекса военно-патриотического воспитания вместе с тем привели к формированию у молодёжи Алтайского края негативного отношения к возможности самостоятельно решать вопросы местного значения, а также к нежеланию участвовать в политических процессах государства. Аналогичная ситуация складывалась и в других территориальных образованиях Советского Союза. Важно отметить тот факт, что отсутствие должных результатов эффективного осуществления управления на местах было обосновано рядом сдерживающих факторов: отсутствием необходимой юридической, материально-технической и экономической баз. Многие документы, принимаемые организациями и учреждениями, носили не исполнительный характер, а рекомендательный.

В начале 1990-х годов стало очень остро ощущаться отсутствие у подрастающих поколений молодёжи разумной политической инициативы в вопросах местного значения города, района, края. Причиной тому послужил целый ряд причин и условий. Во-первых, пошатнувшаяся идеология правящей на тот момент партии КПСС. Во-вторых, сложная экономическая и социальная обстановка в стране. В-третьих, что совершенно очевидно в рамках данного исследования, девальвация культурных ценностей и ориентиров, ставшая последствием искусственного снижения роли военно-патриотического воспитания в жизни и деятельности общества. Осознавая значимость такой проблемы, органы местного управления на местах предпринимали различного рода программы. Повсеместно стали создаваться фонды молодёжной инициативы, основными направлениями деятельности которых становилось культурное, производственное, спортивное и научное воспитание подрастающего поколения. Вместе с тем, предвидя нарастающую политическую дезориентацию молодёжи, в 1988 году формируется около двух тысяч краевых политшкол, общая численность обучающихся которых насчитывала порядка сорока пяти тысяч человек. Направление деятельности таких учреждений было основано на привитии политической культуры, а также формировании навыков управленческой деятельности. Кроме того, в качестве основополагающей меры преодоления сложившейся в большинстве районов критической ситуации краевой ЛКСМ предлагал провести работу по формированию в Алтайском крае специальной службы по работе с молодёжью, которая была бы основана как на государственных, так и общественных началах [9].

Такие социально-психологические особенности молодого поколения, как повышенная эмоциональность, бескомпромиссность, склонность к крайним оценкам, безапелляционность и критическое отношение к прошлому, явились причиной негативного отношения к внутригосударственным политическим процессам. Это замечание представляет собой особый интерес в той связи, что именно молодёжь 1970–1990-х годов стала движущей силой развития самоуправления на местах, а в дальнейшем – и становления местного самоуправления в том его материальном выражении, коим оно представлено в наши дни.

Развитие и функционирование военно-патриотических организаций и учреждений в Алтайском крае в конечном счёте позволило быстрее прийти к пониманию необходимости развития и постоянного совершенствования всех форм управления, в частности управления на местах.

Таким образом, из вышеуказанного следует, что основными факторами, определяющими характер и содержание воспитательной работы с молодежью в указанный период, стали глобальные экономические, политические, социальные преобразования, которые радикальным образом повлияли на мировоззрение разных слоев советского общества, в особенности молодежи, которая оказалась наиболее уязвимой его частью. Значительно изменился и субъектный состав воспитательного процесса. Если до середины 1980-х годов ведущая роль в работе с молодежью осуществлялась по инициативе комсомольских и партийных организаций, то во второй половине 1980-х годов инициатива стала переходить к независимым общественным организациям и движениям, в том числе неполитического характера. Коммунистическая идеология как содержательный компонент воспитания в конечном счете уступила место системе ценностей неполитического характера. Вследствие этого произошла переориентация на неполитические формы работы с молодежью.

Библиографический список

1. *ГААК*. Ф. П. 1, Оп. 158, Д. 172, Л. 2.
2. *ГААК*. Ф. 1, Оп. 158, Д. 126, Л. 1.
3. *ГААК*. Ф. П. 1, Оп. 158, Д. 126, С. 2.
4. *ГААК*. Ф. 1, Оп. 1, Д. 3/5, С. 105.
5. *ГААК*. Ф.П. 482, Оп. 36, Д. 57, Л. 17; Оп. 38, Д. 14, Л. 65–66, Д. 29, Л. 50–55.
6. *ГААК*. Ф. 1, Оп. 158, Д. 126, Л. 2.
7. *ГААК*. Ф. 1, Оп. 158, Д. 126, Л. 139.

8. Бузова Л. Это надо живым. *За Отечество*. 2003; № 1: 11.
9. *Молодёжь Алтая*. 1991; 31 мая.

References

1. *GAAK*. F. P. 1, Op. 158, D. 172, L. 2.
2. *GAAK*. F. 1, Op. 158, D. 126, L. 1.
3. *GAAK*. F. P. 1, Op. 158, D. 126, S. 2.
4. *GAAK*. F. 1, Op. 1, D. 3/5, S. 105.
5. *GAAK*. F.P. 482, Op. 36, D. 57, L. 17; Op. 38, D. 14, L. 65-66, D. 29, L. 50-55.
6. *GAAK*. F. 1, Op. 158, D. 126, L. 2.
7. *GAAK*. F. 1, Op. 158, D. 126, L. 139.
8. Buzova L. `Eto nado zhivym. *Za Otechestvo*. 2003; № 1: 11.
9. *Molodezh' Altaya*. 1991; 31 maya.

*Статья поступила в редакцию 26.11.21*

УДК 373.1, 371.64 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-338-341

***Shishina V.V.**, teacher of history and social studies, higher category, Municipal Educational Institution "Comprehensive Secondary School №5 in-depth study of mathematics" (Magnitogorsk, Russia), E-mail: shishinav@mail.ru*
***Yeremeyeva I.A.**, teacher of the Russian language, higher category, Municipal Educational Institution "Comprehensive Secondary School №5 in-depth study of mathematics" (Magnitogorsk, Russia), E-mail: kia-1970@mail.ru*
***Stelmakhovich A.Yu.**, teacher of literature and fundamentals of religious culture and secular ethics, higher category, Municipal Educational Institution " Comprehensive Secondary School №5 in-depth study of mathematics" (Magnitogorsk, Russia), E-mail: stelmakhovich.anna@mail.ru*

**SCHOOL INFORMATION AND LIBRARY CENTRE AS THE RESOURCE FOR DEVELOPMENT OF INFORMATION CULTURE OF PARTICIPANTS OF EDUCATIONAL PROCESS.** In the light of intensification and overwhelming digitalization of information processes and increasing their significance for educational activity, the question of information culture development is rather relevant for all the participants of educational relationships. It is noted that the success of this process is achieved by creating the unified information space in the margins of the school information and library centre. The purpose of this study is to reveal the influence of resources of the school information and library centre on the development of information culture of participants of educational process. The analysis of scientific materials proves the multi-aspect nature of information culture. The researchers clarify its content as the whole of the information literacy, the information interaction and the information thinking. The methodological basis of the study is an idea of educative nature of school environment. This can be realized by creating information-digital environment of a school. The work identifies the model elements of the school information and library centre. Results of the study are presented in description of the school experience. The authors describe 3-year working experience of Municipal Educational Institution "Comprehensive Secondary School №5 in-depth study of mathematics" (Magnitogorsk, Chelyabinskaya Oblast). Working as the region innovative platform, the researchers identify perspectives in organization of interaction among participants of educational process aimed for information culture development: the use of social partners' resources, creation of extracurricular activities, realization of educational projects and educational events, promoting work for parents. There is an increase in involving schoolchildren in these activities, and the authors mark an increase in the level of information culture, too. The paper offers criteria and scorecard for measuring the efficiency of work of the school information and library centre. The theoretical value lies in grounding of elements of information culture; identification of opportunities for its development based on the resources of the school information and library center; modeling of information-educational environment elements. The practical significance includes developed and tested forms and methods of developing the information culture of participants of educational relations and methodological support (the course of extracurricular activities, the set of lessons created with the help of resources of B. Yeltsin Presidential Library, methodological recommendations for organizing educational projects and events, topics for mutual discussion with parents). The work presents experience of implementation of the extracurricular course, educational projects and educational events.

*Key words:* **information culture, participants of educational process, school information-library centre, comprehensive school, extracurricular activity, educational project, educational event.**

***В.В. Шишина**, учитель истории и обществознания высшей квалификационной категории МОУ «СОШ № 5 УИМ» г. Магнитогорска, г. Магнитогорск, E-mail: shishinav@mail.ru*
***И.А. Еремеева**, учитель русского языка высшей квалификационной категории МОУ «СОШ № 5 УИМ» г. Магнитогорска, г. Магнитогорск, E-mail: kia-1970@mail.ru*
***А.Ю. Стельмахович,** учитель литературы и ОРКСЭ высшей квалификационной категории МОУ «СОШ № 5 УИМ» г. Магнитогорска, г. Магнитогорск, E-mail: stelmakhovich.anna@mail.ru*

# ШКОЛЬНЫЙ ИНФОРМАЦИОННО-БИБЛИОТЕЧНЫЙ ЦЕНТР КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

В контексте интенсификации и цифровизации информационных процессов и повышения их значимости для учебной деятельности актуализируется проблема формирования информационной культуры участников образовательных отношений. Отмечается, что успешность данного процесса обеспечивается созданием единого информационного пространства школы в рамках школьного информационно-библиотечного центра. Ставиться цель выявления влияния ресурсов школьного информационно-библиотечного центра на формирование информационной культуры участников образовательных отношений. На основе обзора научных источников отмечается многоаспектность информационной культуры как явления. Уточняется его содержание как совокупность информационной грамотности, информационного взаимодействия и информационного мировоззрения. Методологическим основанием исследования является идея о развивающем характере образовательной среды, которая реализуется в создании информационно-цифровой среды школы. Выявляются элементы модели школьного информационно-библиотечного центра. Представлены полученные результаты, отраженные в описании опыта работы образовательной организации. На основе трехлетнего опыта работы МОУ «СОШ № 5 УИМ» г. Магнитогорска Челябинской области в качестве региональной инновационной площадки описываются перспективные направления, организации взаимодействия участников образовательных отношений, направленные на развитие их информационной культуры: использование ресурсов социальных партнеров, разработка курсов внеурочной деятельности, реализация образовательных проектов и образовательных событий, просветительская работа с родителями. Отмечается интерес и увеличение доли вовлеченности школьников в данные виды деятельности и ее эффекты, свидетельствующие о повышении информационной культуры участников образовательных отношений. Предлагаются критерии и показатели измерения эффективности деятельности школьного информационно-библиотечного центра. Теоретическую значимость составляют обоснование элементов информационной культуры; выявление возможностей ее развития с опорой на ресурсы школьного информационно-библиотечного центра; моделирование элементов информационно-образовательной среды. Практическую значимость представляют разработанные и апробированные формы и методы развития информационной культуры участников образовательных отношений и методическое обеспечение

(курс внеурочной деятельности, комплект уроков с использование ресурсов Президентской библиотеки имени Б. Ельцина, методические рекомендации по организации образовательных проектов и событий, тематика проблемных бесед с родителями). Представлен опыт реализации курса внеурочной деятельности, образовательных проектов и образовательных событий.

*Ключевые слова:* **информационная культура, участники образовательных отношений, школьный информационно-библиотечный центр, общеобразовательная школа, внеурочная деятельность, образовательный проект, образовательное событие.**

Современный информационный мир характеризуется существенным увеличением потока информации, необходимой для достижения успеха в обучении, профессиональной сфере, общественной жизнедеятельности. Развитие цифровых технологий облегчает доступ к источникам информации, которые не всегда предоставляют качественный контент. Осуществление информационных процессов и коммуникаций становится актуальной потребностью человека XXI века. Это требует наличия совокупности знаний и умений, обеспечивающих эффективную работу с информацией. Развитие человека предполагает постепенное освоение читательских умений, информационной грамотности и компетентности. Однако востребованность информационных процессов в жизнедеятельности обусловливает наличие более широкого спектра умений, включающих социальные и ценностные аспекты. К ним можно отнести следующие: обеспечение социальной защищённости в информационном пространстве; умение критически осмысливать потоки информации, в том числе их ценностную составляющую; способность противостоять фейкам; возможность осуществлять эффективную коммуникацию. Все это актуализирует необходимость формирования основ информационной культуры личности уже на этапе получения общего образования.

Для обеспечения эффективности данного процесса важным является понимание и демонстрация информационной культуры всеми участниками образовательных отношений. Именно в сотрудничестве педагогов, родителей и обучающихся будут совершенствоваться отношения, и формироваться эффективные способы работы с информацией. По результатам анкетирования, проведенного в 2018 г. для всех участников образовательных отношений муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 5 с углубленным изучением математики» города Магнитогорска, было выявлено следующее: у 65% педагогов возникли затруднения в создании и размещении собственных электронных ресурсов, в организации дистанционного взаимодействия; более 70% обучающихся испытывали сложности адекватно отбирать, оценивать, перерабатывать и создавать качественно новую информацию и более 60% родителей не могли формулировать свою потребность в информации.

Возникает необходимость систематизировать работу по развитию информационной культуры у участников образовательных отношений в рамках единого информационного пространства школы. Существенным ресурсом для создания такого пространства является создание в школе образовательной информационной среды, направленной на развитие информационной культуры. Единое информационное пространство на базе школьной библиотеки трансформировалось в школьный информационно-библиотечный центр (далее ШИБЦ), который объединил усилия всех участников образовательных отношений: обучающихся, педагогов, родителей. Это подтверждается тем, что в соответствии с ФГОС ОО и Концепцией развития школьных информационно-библиотечных центров в Челябинской области актуальной является проблема формирования информационной культуры всех участников образовательных отношений [1].

В соответствие с этим целью статьи является выявление влияния ресурсов школьного информационно-библиотечного центра на формирование информационной культуры участников образовательных отношений.

Понятие «информационная культура» рассматривается в науке с различных сторон. С культурологической точки зрения, по мнению И.А. Задонской, это элемент общей культуры человечества, что позволяет считать информационную культуру образовательной целью [2].

Информационная культура в работах А.А. Виноградова, Э.П. Семенюка, А.Д. Урсула рассматривается как новый тип мышления, в котором проявляется ориентация личности на саморазвитие и самообучение. Ведущее место в этом процессе принадлежит образованию – важнейшему фактору повышения информационной культуры [3].

Е.В. Грунт считает, что информационная культура выступает в качестве формы общественного взаимодействия личности и информационной среды, включая в себя такие компоненты, как культура выбора, поиска, переработки, освоения и применения информации, ее передачи и распространения [4].

Н.И. Гендина включает в понятие «информационная культура» такую характеристику, как информационное мировоззрение. Его суть заключается в ценностном отношении к информации. Предполагается осознанное и ответственное обращение с информационными продуктами [5].

Таким образом, мы понимаем информационную культуру как многоаспектное явление, включающее: 1) информационную грамотность как способность человека ориентироваться в информационном пространстве, применять информационные технологии; 2) информационное взаимодействие как способность коммуницировать в информационном пространстве в различных формах; 3) информационное мировоззрение, предполагающее ценностное поведение человека в информационном мире.

Методологической идеей, лежащей в основе исследования, является мысль о развивающем характере информационно-образовательной среды. Основанием для его выявления стали работы В.А. Ясвина, В.И. Слободчикова. Образовательная среда понимается ими как динамическое и системное образование, предполагающее взаимодействие ее компонентов: образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося [6; 7].

О роли школьного библиотечного центра в развитии информационной культуры пишет Д.В. Крупницкий, который акцентирует внимание на необходимости развития читательской компетенции обучающихся средствами ШИБЦ [8]. В.К. Капранов рассматривает роль школьных библиотек как средства совершенствования информационного обеспечения образовательного процесса [9].

Модель нашего школьного информационно-библиотечного центра как образовательной среды для формирования и развития информационной культуры всех участников образовательных отношений интегрировала в себе содержательные элементы ШИБЦ: центра по формированию читательских навыков; места коллективного мышления и творчества; цифровой среды для дистанционного взаимодействия и работы с информацией.

Концепция развития нашего школьного информационно-библиотечного центра предполагает динамично развивающуюся образовательную среду школы, которую создают, используют и расширяют сами участники образовательных отношений для проектирования вектора своего развития. Образовательное пространство включает автоматизированную информационно-библиотечную систему (каталоги, путеводители, выход в электронные библиотеки страны), что позволяет индивидуализировать образовательный процесс, обеспечивать дистанционное взаимодействие. Результатом использования ресурсов ШИБЦ становится информационный цифровой след обучающихся (продукты проектной деятельности, школьный медиацентр), педагогов (репозиторий лучших педагогических практик), что свидетельствует о динамике формирования информационной культуры.

Таким образом, все направления работы ШИБЦ связаны с формированием и развитием информационной культуры обучающихся, педагогов и родителей.

Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 5 с углубленным изучением математики» г. Магнитогорска Челябинской области три года работает в статусе региональной инновационной площадки по направлению «Использование ресурсов школьных информационно-библиотечных центров для достижения планируемых результатов реализации основных образовательных программ» (тема «Формирование информационной культуры участников образовательных отношений в рамках работы ШИБЦ»).

ШИБЦ как ключевой элемент инфраструктуры чтения, центр по формированию читательской грамотности обеспечивает тесное сотрудничество с городскими библиотеками как социальными партнёрами. Совместные образовательные события с городской библиотекой им. Б. Ручьева позволяют знакомиться обучающимся с творчеством уральских писателей и поэтов. Образовательный контент городских библиотек используется в разработке методических материалов учителями школы. Так, создан комплект уроков для начальной, основной и старшей школы с использованием ресурсов Президентской библиотеки имени Б. Ельцина. Значимым сетевым образовательным событием в рамках этого направления стал марафон «#Читаем дома». Виртуальная выставка домашней библиотеки, создание видео- или аудиосказки охватили более ста творческих семей обучающихся.

В рамках деятельности ШИБЦ разработаны и реализуются курсы внеурочной деятельности для обучающихся 4 классов «Информационная грамотность» и для обучающихся 5 классов «Основы информационной культуры личности», в процессе освоения которых у школьников формируется познавательная и регулятивная компетентность, ведущая к их успешной самореализации. Внеурочные занятия помогают школьникам правильно сориентироваться в мире информации и «учат самостоятельно учиться». В программе курса особое место занимает работа с электронными библиотеками. Наиболее интересными и продуктивными формами проведения занятий становятся следующие: живой журнал (выступление с библиографическими обзорами, буктрейлерами по заданным темам перед учащимися начальной школы); информационная биржа (занятие по теме «Электронные справочные издания»); медиа-час («Информационные платформы ШИБЦ»); информина («Диалог с автором»). В основе освоения курса лежит деятельностный подход, что позволяет мотивировать обучающихся к активной деятельности в процессе разработки коллективных проектов («Тактильная книга «Животный мир России»). Изучение архивов электронной библиотеки Русского географического общества позволило обучающимся выполнить проект «Путешествие по городам России». Обучающиеся с удовольствием сравнивали разные версии происхождения названий городов, легендами народов, проживающих на территории нашей Родины. Архивы оцифрованных материалов Национальной электронной детской библиотеки познакомили школьников с уникальными изданиями журналов для детей и юношества, начиная с XVIII века: «Детское чтение для сердца и разума», «Жаворонок», «Автобус», «Чиж» В результате на чита-

тельской конференции представлены исследовательские работы на суд учащихся и родителей.

Одним из направлений деятельности ШИБЦ является просветительская работа с родительской общественностью. Просветительские вебинары, посвящённые обзору современной детской и подростковой литературы, освещение сайтов о культуре, дискуссионный семинар о проблеме клипового мышления – важные этапы в развитии информационной культуры родителей. Обсуждение актуальных проблем образования и воспитания в рамках работы ШИБЦ позволило восполнить дефицит доверия к школе, который сегодня испытывает наше общество.

Уникальным стал проект «Точки пересечения», который предполагает эффективное взаимодействие детей, родителей и педагогов; определение и установление общих нравственных ценностей в равноправном диалогическом общении. Результатом реализации проекта стал методический комплект проблемных бесед с обучающимися и родителями, который пополнил репозиторий материалов ШИБЦ.

Создание авторского контента означает, что педагоги и обучающиеся готовы работать в режиме саморазвития. Репозиторий ШИБЦ пополняется качественными материалами, разработанными с учетом особенности школы. Яркими примерами авторского контента стал модульный дистанционный курс «Шашки» для обучающихся начальной школы, который был предложен для изучения в летний период. В рамках данного курса прошли обучение 119 человек. Школьники в игровой форме познакомились с историей возникновения шашек, правилами и разновидностями данной игры. Ребята смотрели мультфильмы, посещали виртуальную художественную выставку, посвященную игре в шашки, отвечали на тест и отрабатывали навык игры на онлайн-тренажере. Еще одним примером авторского контента является дистанционный воркшоп «К проекту шаг за шагом», в рамках которого обучающиеся 7-х и 10-х классов работают над своим индивидуальным проектом. Воркшоп содержит краткие теоретические материалы, примеры и подразумевает работу с виртуальной рабочей тетрадью, разработанную педагогами школы.

В Концепции развития школьных информационно-библиотечных центров в Российской Федерации определены основные направления изменений школьных библиотек: совершенствование нормативно-правовой базы и материально-технического оснащения; научно-методическое обеспечение; информационно-ресурсное; кадровое и программное обеспечение. Нами сделана попытка определить критерии и показатели измерения эффективности деятельности ШИБЦ, формы предъявления показателя. Измерители объединены в три группы: 1) ресурсное обеспечение оценивает наличие условий для выполнения функций ШИБЦ; 2) реализация функций ШИБЦ (этот критерий считаем наиболее значимым); 3) посещаемость, востребованность ресурсов и удовлетворенность деятельностью ШИБЦ.

Самоанализ эффективности деятельности ШИБЦ позволил определить, что библиотека действительно перешла в режим ШИБЦ не только по названию, но и по содержанию деятельности. Электронная библиотека ШИБЦ участвует в реализации основных образовательных программ школы, ресурсы ШИБЦ используются для реализации проектов с детьми, родителями и педагогами, направленными на развитие информационной культуры всех участников образовательных отношений.

Нахождение современного человека в информационной среде предполагает наличие высокого уровня информационной культуры. Интенсификация информационных процессов ставит задачу развития основ данного вида культуры уже на этапе получения общего образования. При этом результаты исследований подтверждают актуальность данной педагогической задачи. Систематизировать работу по развитию информационной культуры у участников образовательных отношений возможно в рамках единого информационного пространства школы. Существенным ресурсом для организации такого пространства является создание в школе образовательной информационной среды, направленной на развитие информационной культуры. Данный вид культуры, в отличие от информационной грамотности, представляется многоаспектным явлением и включает в себя компетентностные, социальные и ценностные аспекты, а именно: информационную грамотность; информационное взаимодействие; информационное мировоззрение.

Методологическим основанием исследования является идея о развивающем характере образовательной среды, которая реализуется в создании информационно-цифровой среды школы. В этом плане достаточно перспективным представляется создание школьного информационно-библиотечного центра как образовательной среды. Структура и направления работы ШИБЦ связаны с формированием и развитием информационной культуры обучающихся, педагогов и родителей. В качестве структурных элементов ШИБЦ рассматриваются: центр по формированию читательских навыков; места коллективного мышления и творчества; цифровая среда для дистанционного взаимодействия и работы с информацией. Использование данных ресурсов позволяет индивидуализировать образовательный процесс, обеспечивать дистанционное взаимодействие. Результатом использования ресурсов ШИБЦ становится информационный цифровой след обучающихся (продукты проектной деятельности, школьный медиацентр), педагогов (репозиторий лучших педагогических практик), что свидетельствует о динамике формирования информационной культуры.

Предложенная идея реализовывалась в течение трех лет на базе МОУ «СОШ № 5 УИМ» г. Магнитогорска Челябинской области. Существенным условием эффективности деятельности было сотрудничество с городскими библиотеками как социальными партнёрами. Проведены мероприятия для обучающихся; создан комплект уроков для начальной, основной и старшей школы с использованием ресурсов Президентской библиотеки имени Б. Ельцина; организован марафон «#Читаем дома».

В рамках деятельности ШИБЦ разработаны и реализуются курсы внеурочной деятельности для обучающихся 4 классов «Информационная грамотность» и для обучающихся 5 классов «Основы информационной культуры личности», в процессе освоения которых у школьников формируется познавательная и регулятивная компетентность, ведущая к их успешной самореализации. Наиболее интересными и продуктивными формами проведения занятий были следующие: живой журнал; информационная биржа; медиачас; информина. В рамках внеурочной деятельности учащимися выполнен и представлен на читательской конференции ряд коллективных проектов. Проведены просветительские вебинары для родителей обучающихся. Разработан и реализован уникальный проект «Точки пересечения», который предполагает эффективное взаимодействие детей, родителей и педагогов. Разработанные методические материалы, выполненные проекты размещены на цифровом ресурсе, т.е. имеют «цифровой след». Полученные результаты свидетельствуют о значимости влияния ресурсов школьного информационно-библиотечного центра на развитие информационной культуры участников образовательных отношений.

**Благодарности**

Благодарим Никифорову Н.С., директора МОУ «СОШ № 5 УИМ» г. Магнитогорска, Звольскую К.В., Стоянкину Н.Н., заместителей директора МОУ «СОШ № 5 УИМ» г. Магнитогорска, Петрову Г.Б., методиста МОУ «СОШ № 5 УИМ» г. Магнитогорска за помощь в подготовке материалов статьи.

Библиографический список

1. *Концепция развития школьных информационно-библиотечных центров в Челябинской области*. Available at: https://ipk74.ru/priority/kontseptsiya-razvitiya-shkolnykh-informatsionno-bibliotechnykh-tsentrov-v-chelyabinskoy-oblasti/
2. Задонская И.А. Информационная культура личности как основа формирования информационного общества. *Социально-экономические явления и процессы*. 2015; Т. 10, № 2: 98 – 103.
3. Колин К.К., Урсул А.Д. *Информация и культура. Введение в информационную культурологию.* Москва: Стратегические приоритеты, 2015.
4. Грунт Е. В. Социологический анализ информационной культуры личности в современных условиях. *Известия Уральского государственного университета.* Серия 3: Общественные науки. 2010; № 1 (73): 117 – 125.
5. Гендина Н.И., Колкова Н.И., Стародубова Г.А., Скипор И.Л. *Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях:* учебно-методическое пособие. Москва: Школьная библиотека, 2003.
6. Ясвин В.А. Исследования образовательной среды в отечественной психологии: от методологических дискуссий к эмпирическим результатам. *Известия Саратовского университета.* Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2018; Т. 18, Выпуск 1: 80 – 90.
7. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. *Материалы 2-й Российской конференции по экологической психологии*. Москва; Самара, 2001: 172 – 176.
8. Крупницкий Д.В. Модель школьной библиотеки и проблемы чтения старшеклассников на современном этапе развития российского общества. *Библиосфера.* 2012; № 2: 86 – 90.
9. Капранов В.К., Лопатина Н.В. Информационные ресурсы школы: от школьной библиотеки к сетевой образовательной среде. *Информационные ресурсы России*. 2012; № 2: 32 – 35.

References

1. *Koncepciya razvitiya shkol'nyh informacionno-bibliotechnyh centrov v Chelyabinskoj oblasti*. Available at: https://ipk74.ru/priority/kontseptsiya-razvitiya-shkolnykh-informatsionno-bibliotechnykh-tsentrov-v-chelyabinskoy-oblasti/
2. Zadonskaya I.A. Informacionnaya kul'tura lichnosti kak osnova formirovaniya informacionnogo obschestva. *Social'no-`ekonomicheskie yavleniya i processy*. 2015; T. 10, № 2: 98 – 103.
3. Kolin K.K., Ursul A.D. *Informaciya i kul'tura. Vvedenie v informacionnuyu kul'turologiyu.* Moskva: Strategicheskie prioritety, 2015.

4. Grunt E. V. Sociologicheskij analiz informacionnoj kul'tury lichnosti v sovremennyh usloviyah. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 3: Obschestvennye nauki. 2010; № 1 (73): 117 – 125.
5. Gendina N.I., Kolkova N.I., Starodubova G.A., Skipor I.L. *Formirovanie informacionnoj kul'tury lichnosti v bibliotekah i obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah:* uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Shkol'naya biblioteka, 2003.
6. Yasvin V.A. Issledovaniya obrazovatel'noj sredy v otechestvennoj psihologii: ot metodologicheskih diskussij k `empiricheskim rezul'tatam. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2018; T. 18, Vypusk 1: 80 – 90.
7. Slobodchikov V.I. O ponyatii obrazovatel'noj sredy v koncepcii razvivayuschego obrazovaniya. *Materialy 2-j Rossijskoj konferencii po `ekologicheskoj psihologii.* Moskva; Samara, 2001: 172 – 176.
8. Krupnickij D.V. Model' shkol'noj biblioteki i problemy chteniya starsheklassnikov na sovremennom `etape razvitiya rossijskogo obschestva. *Bibliosfera.* 2012; № 2: 86 – 90.
9. Kapranov V.K., Lopatina N.V. Informacionnye resursy shkoly: ot shkol'noj biblioteki k setevoj obrazovatel'noj srede. *Informacionnye resursy Rossii.* 2012; № 2: 32 – 35.

*Статья поступила в редакцию 26.11.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-341-344

***Yudina I.A.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Special Defectological Education Department, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: i-yudina@list.ru*
***Mikhaylova N.A.,*** *senior teacher, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: Nadezda-kupriyanova@inbox.ru*

**ORGANIZATION OF VOLUNTEER ACTIVITIES AS A RESOURCE OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS.** The article is dedicated to study of educational potential of volunteer activity in professional training of special education teachers. Research on organization of volunteer activities in higher education within the framework of competence-based approach in the process of practice-oriented learning is analyzed. Experience of activity of volunteer group "Solnechnyy Zaychik" (Sunny Bunny) of Special (Defectological) Education Department of M.K. Ammosov North-Eastern Federal University is described and analyzed. Conditions for effective inclusion of volunteering in the educational space of higher educational institution are determined on the basis of analysis results: ensuring the possibility of future special education teachers' participation in professional orientation volunteer activities; creating conditions for changing the student's position from objective to subjective; orientation to zone of proximal development of future specialists; assistance to student self-government development; providing a wide range of directions and forms of volunteer activity in the main and related professional fields; search and approbation of new forms of volunteering in distance format taking into account the specifics of volunteering. Recreation of identified conditions of volunteer activities' effective organization in the process of professional training of special education teachers will contribute to enrichment of educational space of higher educational institution, special education teachers' growth and professional development of students.

*Key words:* **professional training of special education teachers, volunteer activity, educational potential, conditions for effective organization.**

***И.А. Юдина,*** *канд. пед. наук, доц., зав. каф. специального дефектологического образования Педагогического института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: i-yudina@list.ru*
***Н.А. Михайлова,*** *ст. преп., Педагогический институт Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: Nadezda-kupriyanova@inbox.ru*

# ОРГАНИЗАЦИЯ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Статья посвящена изучению воспитательного потенциала волонтерской деятельности в профессиональной подготовке педагогов-дефектологов. Авторами анализируются исследования по организации волонтерской деятельности в высшем образовании в рамках компетентностного подхода в процессе практико-ориентированного обучения. Описывается опыт деятельности волонтерского отряда «Солнечный зайчик» кафедры специального (дефектологического) образования Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, на основе анализа которого определяются условия эффективного включения волонтерства в образовательное пространство вуза: обеспечение возможности участия будущих дефектологов в добровольческой деятельности профессиональной направленности; создание условий для изменения позиции студента с объектной на субъектную; ориентировка на зону ближайшего развития будущих специалистов; содействие развитию студенческого самоуправления; обеспечение широкого спектра направлений и форм волонтерской деятельности в основной и смежных профессиональных областях; поиск и апробация новых форм волонтерства в дистанционном формате с учетом специфики добровольческой деятельности. Воссоздание выявленных условий эффективной организации волонтерской деятельности в процессе профессиональной подготовки дефектологических кадров будет способствовать обогащению образовательного пространства вуза, личностному росту и профессиональному развитию студентов.

*Ключевые слова:* **профессиональная подготовка дефектологов, волонтерская деятельность, воспитательный потенциал, условия эффективной организации.**

Системные изменения, происходящие в российском образовании, нацелены на повышение его доступности и качества для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), их социальную интеграцию, формирование способности к ведению максимально самостоятельной жизни, успешную самореализацию в различных сферах жизнедеятельности. Одним из ключевых условий реализации данных преобразований является соответствующая подготовка педагогических кадров.

Концепция развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья, определяющая целевые ориентиры и стратегические направления его развития на всех уровнях на 2020–2030 гг., актуализирует проблему качества подготовки педагогов-дефектологов, задавая научно обоснованные ориентиры в развитии системы подготовки кадров [1]. В резолюции III Всероссийского съезда дефектологов (Москва, 14–15 ноября 2019 г.) также среди актуальных вопросов создания условий для развития дефектологической науки и практики в Российской Федерации первым определен вопрос качества профессиональной подготовки учителей-дефектологов и учителей-логопедов в системе высшего и дополнительного профессионального образования, что определяет его значимость [2].

Современные реалии развития общества диктуют необходимость особого внимания к процессу воспитания обучающихся, нацеленного на «развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [3].

Таким образом, значимость качества подготовки специалистов дефектологического профиля для интенсивно развивающейся системы современного образования детей с ОВЗ обусловливает необходимость поиска путей повышения эффективности данного процесса с учетом современных требований.

Мы изучили потенциал организации волонтерской деятельности в процессе профессиональной подготовки дефектологов с учетом современных требований. На основе анализа опыта деятельности волонтерского отряда «Солнечный зайчик» кафедры специального (дефектологического) образования Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова определены условия эффективного включения волонтерства в образовательное пространство вуза для подготовки дефектологических кадров.

Одним из приоритетных направлений развития высшего образования является необходимость усиления его воспитательных возможностей, продиктованная новыми целевыми установками в области образования и общественного развития [4].

Реализация компетентностного подхода в практико-ориентированном обучении дефектологов предполагает профессиональное воспитание, нацеленное на гармоничное развитие личности будущего специалиста, формирование профессиональной идентичности.

В условиях пандемии опосредованный контакт со студентами, удаленность значительной их части от вуза, невозможность использовать привычные инструменты воспитательной работы осложняют организацию воспитательного процесса в дистанционном режиме. Вместе с тем дистанционный формат воспитательной работы позволяет сохранить столь необходимые для всестороннего развития личности взаимодействие коллектива и неформальное общение студентов [5].

Неотъемлемым условием подготовки педагогов является организация целенаправленной работы вуза по формированию их социальной активности, способствующей успешному личностному росту и профессиональному развитию, составляющих основу конкурентоспособности будущих специалистов. Одним из направлений такой работы является организация волонтерской деятельности [6].

Сендер А.Н., Соколова Т.В., определяя сущность понятия «волонтерство» как добровольную, неоплачиваемую деятельность студентов-волонтеров, выполняющую функции мобилизации социальных инициатив, опыта совместного решения общественно значимых проблем, способствующую профессиональному и личностному развитию, отмечают ее способность оптимизировать образовательную среду для будущих специалистов социально-гуманитарного профиля [7, с. 53].

Богданова Е.В., определяя волонтерскую деятельность студентов как форму отношения человека к миру, отражающую их готовность и способность тратить личные ресурсы ради общественных целей и способствующую формированию их ценностных ориентаций и социального опыта, отмечает ее потенциальные возможности в формировании субъектной позиции студентов, отражающей систему ценностно-смысловых отношений будущего специалиста к самому себе, другим людям, профессиональной деятельности и социокультурному окружению как источникам активности и саморазвития [8, с. 8–9].

Социальная значимость волонтерства в сфере сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью подтверждается в резолюции III Всероссийского съезда дефектологов потребностью разработки методических рекомендаций по развитию добровольчества и организации волонтерской деятельности в данной сфере [2].

Новизна исследования заключается в попытке определить условия эффективной организации волонтерской деятельности в процессе профессиональной подготовки дефектологов с учетом современных требований.

Практическая значимость работы состоит в возможности воссоздания выявленных условий эффективной организации волонтерской деятельности в процессе профессиональной подготовки дефектологических кадров.

В Северо-Восточном федеральном университете им. М.К. Аммосова (СВФУ) учебно-воспитательный процесс, выстраиваемый на основе идеологической платформы «Ответственность – Воля – Усердие», нацелен на реализацию миссии университета – «формирование нового поколения профессионалов, реализующего цели и принципы устойчивого развития; выполнение исследований, реализация инновационных разработок и социальных инициатив, обеспечивающих достижение национальных целей и решение геостратегических задач на Дальнем Востоке и в Арктической зоне Российской Федерации» [9, с. 7].

В задачи воспитательной деятельности, помимо прочих, включены следующие: совершенствование воспитательной системы СВФУ, благоприятной для развития профессиональной, социальной и культурной компетентности обучающихся; системное развитие студенческих общественных объединений, студенческого волонтерского движения; привлечение обучающихся к участию в разработке и реализации образовательных, творческих и социально значимых проектов; применение современных дистанционных образовательных технологий при реализации воспитательной работы в период дистанционного обучения, повышение цифровой грамотности обучающихся [10, с. 9–10].

Справедливо утверждение Сендер А.Н., Соколовой Т.В., что в ходе практической подготовки будущих специалистов социально-гуманитарного профиля вовлечение студентов на регулярной основе в волонтерскую деятельность, ориентированную на устранение социально значимых проблем в обществе, способствует решению задач по формированию их профессиональной направленности, личностному и профессиональному самосовершенствованию [7, с. 52].

На кафедре специального (дефектологического) образования СВФУ около десяти лет, практически с начала ее основания действует волонтерский отряд «Солнечный зайчик» с целью оказания благотворительной, социально значимой помощи детям с ОВЗ, педагогам образовательных организаций, некоммерческим и общественным объединениям в вопросах воспитания, обучения детей с особыми образовательными потребностями, пропаганды дефектологических знаний и идей инклюзивного общества; профессиональной ориентации, повышения интереса студентов к будущей профессии.

Создание волонтерского отряда во многом обусловлено спецификой труда и профессиональной подготовки педагогов-дефектологов, требованиями к их личности.

Организация волонтерской деятельности в соответствии с получаемой специальностью и в смежных профессиональных областях создает условия для формирования у будущих учителей-логопедов, помимо универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Эффективность функционирования волонтерского отряда зависит от развития студенческого самоуправления, обеспечивающего его членам возможность выбора вида волонтерской деятельности, времени ее осуществления, степени включенности и распределение ответственности за выполняемое дело.

С начала своей работы волонтерский отряд был ориентирован в первую очередь на реализацию деятельности профессиональной направленности. Одним из первых мероприятий, проводимых в рамках волонтерства, стало поддержание многолетней традиции ежегодного проведения будущими дефектологами новогодних утренников для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ОВЗ, детей-инвалидов и организация благотворительной акции по сбору подарков для них «Подари детям праздник», в которой активно принимают участие преподаватели и студенты всех кафедр педагогического института, выпускники, спонсоры.

Студенты кафедры вовлекаются в волонтерскую деятельность, начиная с первого курса. В рамках добровольчества они принимают активное участие в реализации различных аспектов коррекционно-педагогической помощи детям с ОВЗ на основе активного взаимодействия с педагогами образовательных организаций, общественными объединениями родителей. Так, многолетнее сотрудничество кафедры с АНО Абилитационным центром «Особый ребенок», специализирующимся на оказании психолого-педагогической помощи детям с РАС, предполагает проведение многоплановой работы, обеспечивающей овладение студентами начальным профессиональным опытом в ходе волонтерской деятельности профессиональной направленности. Студенты принимают участие в качестве тьюторов в проведении коррекционно-развивающих занятий студии «Вырастайка», работающей на базе центра, организуют игровую деятельность детей во время перерывов между занятиями. Такой опыт способствует формированию профессиональных компетенций, определению приоритетных профессиональных интересов, стимулирует последующее трудоустройство студентов и выпускников.

Интересным, на наш взгляд, является опыт организации волонтерской деятельности на базе Центра психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ «Сайдыы» нашей кафедры. В процессе выполнения курсовых, выпускных квалификационных работ студенты реализуют социально значимые проекты на базе центра. В ходе организации работы студии декоративно-прикладного искусства для детей с общим недоразвитием речи, изостудии для детей с общим недоразвитием речи и др. проектов при проведении занятий волонтеры – студенты первого курса помогают детям выполнять задания, организуют подвижные игры во время перерыва. Такая коллективная деятельность, помимо начального профессионального опыта, позволяет «изнутри» наблюдать за ходом практической части исследования, проводимого старшекурсниками, формировать умения профессионального взаимодействия [11].

Традиционным мероприятием стало ежегодное совместное с Республиканской специальной (коррекционной) школой-интернатом для обучающихся с ТНР проведение Республиканской олимпиады по русскому языку для обучающихся 5–9 классов с ОВЗ. Студенты-волонтеры под руководством преподавателя принимают участие в проверке работ участников олимпиады, самостоятельно организуют игровые паузы.

Привлечение студентов к организации общественных акций, посвященных Всемирному дню распространения информации о проблеме аутизма, Всемирному дню людей с синдромом Дауна, фестивалей, благотворительных концертов и др., проводимых с целью распространения инклюзивных ценностей, помогает будущим дефектологам осознать социальную значимость будущей профессии, способствует формированию нравственной культуры личности, творческого подхода в профессиональной деятельности.

В настоящее время в рамках волонтерства профессиональной направленности осуществляется взаимодействие студентов с детьми, имеющими нарушения речи, слуха, ЗПР, умственную отсталость, ДЦП, РАС. В перспективе планируется организация работы и с другими категориями детей с ОВЗ, расширение баз и форм такого сотрудничества с целью создания условий для формирования у студентов начального опыта, профессиональных интересов и ценностных установок.

Следует отметить, что развитию кафедрального добровольческого движения также способствует высокая заинтересованность педагогов образовательных организаций, некоммерческих, общественных объединений во взаимодействии со студентами-волонтерами, по инициативе которых такое взаимодействие может дополняться новым содержанием, обеспечивающим повышение компетентности будущих дефектологов. Примером служит участие членов волонтерского отряда «Солнечный зайчик» в работе семинара «Актуальные вопросы обучения детей с нарушением слуха в дошкольных и образовательных учреждениях», проведенного благотворительным фондом «Харысхал» с приглашением ведущих специалистов Национального медицинского исследовательского центра оториноларингологии ФМБА России, которое было организовано в рамках сотрудничества с ЯРОО содействия реабилитации детей с кохлеарными имплантами «Шаг в мир звуков».

Условия пандемии активизировали добровольческое движение по всей стране и дополнили новым содержанием традиционные направления волонтерской деятельности.

В Северо-Восточном федеральном университете им. М.К. Аммосова стремление студентов быть полезными обществу в столь непростое время способствовало организации слаженной работы добровольческих объединений социальной и соответствующей профессиональной направленности.

На кафедре специального (дефектологического) образования, помимо волонтерской деятельности в профессиональной сфере, более системно стала вестись общественно полезная работа, направленная на помощь нуждающимся.

Будущие дефектологи принимают активное участие в работе республиканских и общеуниверситетских объединений, нацеленных на социальное добровольчество. В рядах добровольцев АНО «Центр по работе с волонтерами Республики Саха (Якутия)», «Волонтеры СВФУ», при проведении Всероссийской акции взаимопомощи #МыВместе наши студенты работали в колл-центрах, помогали с доставкой нуждающимся лекарственных препаратов и продуктов питания, участвовали в акции «Поём двором» по организации выездных мини-концертов для ветеранов Великой Отечественной войны, проводимой ВОД «Волонтеры Победы». Такая деятельность способствует формированию ценностных установок личности специалиста, чувства сопричастности к истории страны.

Необходимость перевода деятельности вузов в дистанционный и смешанный формат актуализировала поиск путей организации воспитательной работы, в том числе волонтерской деятельности, в дистанционном режиме.

В деятельности волонтерского отряда «Солнечный зайчик» накоплен некоторый опыт в данном направлении. Так, закономерным и относительно несложным был переход на дистанционное проведение Республиканской олимпиады по русскому языку для обучающихся 5–9 классов с ОВЗ. В дистанционном формате проведен упомянутый выше семинар «Актуальные вопросы обучения детей с нарушением слуха в дошкольных и образовательных учреждениях».

В условиях сложной эпидемиологической ситуации запланировано дистанционное проведение традиционного новогоднего мероприятия для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ОВЗ, детей-инвалидов. Поиск и апробация форм волонтерской деятельности в дистанционном формате продолжается.

Использование воспитательного потенциала волонтерской деятельности в процессе профессиональной подготовки будущих дефектологов обогащает образовательное пространство вуза, способствует личностному росту и профессиональному развитию студентов. Степень участия будущих дефектологов в различных направлениях добровольческой деятельности является «лакмусовой бумажкой», проявляющей человеческие качества, профессиональную пригодность.

При организации волонтерской деятельности студентов, обучающихся по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», важно обеспечить возможность их участия в добровольческой деятельности профессиональной направленности, способствующей расширению опыта социального взаимодействия, формированию профессиональной компетентности, образа Я в профессии, профессионального мировоззрения.

Наш опыт подтверждает мнение исследователей, что для раскрытия воспитательного потенциала волонтерской деятельности необходимо делать акцент на изменении позиции студента с объектной на субъектную, при ее организации ориентироваться на зону ближайшего развития будущих специалистов, ставя задачи высокого уровня трудности [12].

Одним из условий эффективной волонтерской деятельности, обеспечивающей формирование субъектной позиции будущих дефектологов, является развитие студенческого самоуправления.

При планировании добровольческих мероприятий важно ориентироваться на основную и смежные профессиональные области, обеспечить широкий спектр направлений и форм волонтерской деятельности, что создает условия для определения будущими дефектологами профессиональных интересов, формирования профессиональной идентичности, расширяет возможности трудоустройства.

Условия дистанционного образования актуализируют поиск и апробацию новых форм волонтерства в дистанционном формате с учетом специфики добровольческой деятельности. Данный вопрос требует детальной проработки.

Библиографический список


1. Малофеев Н.Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения. *Альманах Института коррекционной педагогики*. 2019; № 36. Available at: https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities
2. *Резолюция III Всероссийского съезда дефектологов*. Москва, 2019. Available at: https://ikp-rao.ru/iii-vserossijskij-sezd-defektologov/
3. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. N 304-ФЗ. Available at: https://rg.ru/2020/08/07/ob-obrazovanii-dok.html
4. Казначеева С.Н., Бичева И.Б., Казначеев Д.А. Волонтерское движение как воспитательный ресурс профессиональной подготовки обучающихся педагогического университета. Проблемы современного педагогического образования. 2021; № 70-1: 159–162. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/volonterskoe-dvizhenie-kak-vospitatelnyy-resurs-professionalnoy-podgotovki-obuchayuschihsya-pedagogicheskogo-universiteta
5. Корзинкин А.А., Гатилова Н.Н., Емелькина И.В., Садовникова Н.В., Синдянкина О.К. Воспитательная работа в условиях дистанционного формата и перспектива ее совершенствования в контексте ФГОС 3++. Дистанционное обучение: методы и приемы: сборник статей. Нижний Новгород, 2020: 112 – 118. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=44521684
6. Bozhedonova A., Vasileva A., Nogovitsyna N., Yudina I. Developing social activity in students studying for a teaching degree. *Revista Espacios*. 2018; Vol. 39 (№ 40): 19.
7. Сендер А.Н., Соколова Т.В. Волонтерская деятельность как средство формирования профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля. *Правильный профессиональный выбор – уверенное будущее молодого поколения!:* сборник материалов Панорамы педагогического опыта XVII Республиканской выставки научно-методической литературы, педагогического опыта и творчества учащейся молодежи. Минск: РИВШ, 2017: 51 – 58. Available at: https://elib.bsu.by/handle/123456789/183066
8. Богданова Е.В. *Формирование субъектной позиции студентов в волонтерской деятельности.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Кострома: 2010. Available at: http://nauka-pedagogika.com/viewer/399005/a?#?page=1
9. Концепция воспитательной деятельности в Северо-Восточном федеральном университете. Якутск, 2021. Available at: https://www.s-vfu.ru/upload/iblock/8c8/8c858018451cdc01686d9e390dbffc51.pdf
10. Рабочая программа воспитания обучающихся, осваивающих образовательные программы высшего образования в ФГАУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» на период 2021 – 2025 гг. Якутск, 2021. Available at: https://www.s-vfu.ru/upload/iblock/d67/d67f556e82340ae100ae32ce900b5007.pdf
11. Юдина И.А., Степанова Н.В. Роль социально значимых проектов в подготовке учителей-логопедов. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 383 – 385. https://elibrary.ru/item.asp?id=41833195
12. Мазниченко М.А., Папазян Г.С. Воспитательный потенциал студенческого событийного волонтерства. Отечественная и зарубежная педагогика. 2019; Т. 1, № 6 (63): 80 – 97. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnyy-potentsial-studencheskogo-sobytiynogo-volonterstva/viewer


References


1. Malofeev N.N. Koncepciya razvitiya obrazovaniya detej s OVZ: osnovnye polozheniya. *Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki*. 2019; № 36. Available at: https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities
2. *Rezolyuciya III Vserossijskogo s`ezda defektologov*. Moskva, 2019. Available at: https://ikp-rao.ru/iii-vserossijskij-sezd-defektologov/
3. O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» po voprosam vospitaniya obuchayuschihsya. Federal'nyj zakon ot 31 iyulya 2020 g. N 304-FZ. Available at: https://rg.ru/2020/08/07/ob-obrazovanii-dok.html
4. Kaznacheeva S.N., Bicheva I.B., Kaznacheev D.A. Volonterskoe dvizhenie kak vospitatel'nyj resurs professional'noj podgotovki obuchayuschihsya pedagogicheskogo universiteta. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021; № 70-1: 159-162. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/volonterskoe-dvizhenie-kak-vospitatelnyy-resurs-professionalnoy-podgotovki-obuchayuschihsya-pedagogicheskogo-universiteta
5. Korzinkin A.A., Gatilova N.N., Emel'kina I.V., Sadovnikova N.V., Sindyankina O.K. Vospitatel'naya rabota v usloviyah distancionnogo formata i perspektiva ee sovershenstvovaniya v kontekste FGOS 3++. Distancionnoe obuchenie: metody i priemy: sbornik statej. Nizhnij Novgorod, 2020: 112 – 118. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=44521684
6. Bozhedonova A., Vasileva A., Nogovitsyna N., Yudina I. Developing social activity in students studying for a teaching degree. *Revista Espacios*. 2018; Vol. 39 (№ 40): 19.
7. Sender A.N., Sokolova T.V. Volonterskaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya professional'noj napravlennosti buduschih specialistov social'no-gumanitarnogo profilya. *Pravil'nyj professional'nyj vybor – uverennoe buduschee molodogo pokoleniya!:* sbornik materialov Panoramy pedagogicheskogo opyta XVII Respublikanskoj vystavki nauchno-metodicheskoj literatury, pedagogicheskogo opyta i tvorchestva uchaschejsya molodezhi. Minsk: RIVSh, 2017: 51 – 58. Available at: https://elib.bsu.by/handle/123456789/183066
8. Bogdanova E.V. *Formirovanie sub`ektnoj pozicii studentov v volonterskoj deyatel'nosti.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Kostroma: 2010. Available at: http://nauka-pedagogika.com/viewer/399005/a?#?page=1
9. Koncepciya vospitatel'noj deyatel'nosti v Severo-Vostochnom federal'nom universitete. Yakutsk, 2021. Available at: https://www.s-vfu.ru/upload/iblock/8c8/8c858018451cdc01686d9e390dbffc51.pdf

10. Rabochaya programma vospitaniya obuchayuschihsya, osvaivayuschih obrazovatel'nye programmy vysshego obrazovaniya v FGAU VO «Severo-Vostochnyj federal'nyj universitet imeni M.K. Ammosova» na period 2021 – 2025 gg. Yakutsk, 2021. Available at: https://www.s-vfu.ru/upload/iblock/d67/d67f556e82340ae100ae32ce900b5007.pdf
11. Yudina I.A., Stepanova N.V. Rol' social'no znachimyh proektov v podgotovke uchitelej-logopedov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 383 – 385. https://elibrary.ru/item.asp?id=41833195
12. Maznichenko M.A., Papazyan G.S. Vospitatel'nyj potencial studencheskogo sobytijnogo volonterstva. Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2019; T. 1, № 6 (63): 80 – 97. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnyy-potentsial-studencheskogo-sobytiynogo-volonterstva/viewer

*Статья поступила в редакцию 01.12.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-344-346

***Vyugina E.A.,*** *postgraduate, Moscow University of Finance and Industry "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: vea999@yandex.ru*
***Anzorova S.P.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of the Department of Pedagogy and Health Culture of the Moscow Financial and Industrial University "Synergy", (Moscow, Russia) E-mail: anzorova@inbox.ru*

**FEATURES OF TRAINING A FUTURE TEACHER IN FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCIES.** The article is devoted to consideration of features of training a future teacher in formation of communicative competencies. The author defines a concept of communicative competences, characterizes features of their formation in the system of training future teachers, reveals the structure and component content of communicative competencies. In conclusion, the key directions are identified that contribute to the effective formation of the communicative competencies of a future teacher. The author concludes that the professional level of communicative competencies of future teachers is acquired, adjusted and formed as part of their training in a pedagogical university. This process is carried out in the system and is represented by several interrelated stages: adaptive (adaptive), formative, control, corrective and fixing-final. Achieving a high level of communicative competencies of future teachers is possible subject to the successful completion by students of all these stages of the formation of competencies during training.

*Key words:* **competencies, communicative competencies, teacher, future teacher, formation of communicative competencies, teacher training.**

***Е.А. Вьюгина****, аспирант, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: vea999@yandex.ru*
***С.П. Анзорова,*** *канд. пед. наук, доц., заведующая кафедрой педагогики и культуры здоровья НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», (г. Москва), E-mail: anzorova@inbox.ru*

# ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Статья посвящена рассмотрению особенностей подготовки будущего учителя по формированию коммуникативных компетенций. Автором определено понятие коммуникативных компетенций, охарактеризованы особенности их формирования в системе подготовки будущих учителей, раскрыта структура и компонентное наполнение коммуникативных компетенций. В заключение определены ключевые направления, способствующие эффективному формированию коммуникативных компетенций будущего учителя. Автор делает вывод о том, что профессиональный уровень коммуникативных компетенций будущих учителей приобретается, корректируется и формируется в рамках их профессиональной подготовки. Данный процесс осуществляется в системе и представлен несколькими взаимосвязанными этапами: адаптационным (адаптивным), формирующим, контрольным, корректирующим и закрепительно-итоговым.

*Ключевые слова:* **компетенции, коммуникативные компетенции, учитель, будущий учитель, формирование коммуникативных компетенций, подготовка учителя.**

Усиление конкуренции на рынке труда среди специалистов, а также высокая динамика профессиональной среды, сложная система коммуникаций и бизнес-процессов не только в высокотехнологичных отраслях, но и в любой производственной системе требуют от современного специалиста не только обладания определенными знаниями, умениями и навыками, но и наличия специфических компетенций, позволяющих ему адекватно отвечать запросам и вызовам той сферы, в которой он работает, то есть способностей эффективно общаться в профессиональной среде с позиции достижения как своих личных приоритетов, так и с точки зрения формирования профессиональных качеств, следования целям развития организации. С этих позиций возникает социальный заказ на подготовку таких специалистов не только в системе высшего образования, но и в условиях среднего профессионального образования, где, как показывает практика, внимание данным вопросам зачастую уделяется не должным образом. Работодателя все больше интересует компетентность специалистов, под которой понимается соединение имеющихся у данного специалиста знаний и умений, сочетание в нем квалификации, модели социального поведения, способности работать в команде, осуществлять общение в профессиональной среде, разрабатывать документацию, презентовать и защищать результаты своей работы.

Всё это в наибольшей степени касается будущих учителей, для которых общение является ещё более значимым видом деятельности, чем для специалистов другой сферы, т.к. общение является главным инструментов воздействия учителя на учеников.

Актуальность исследования заключается в том, что современный этап развития системы образования предъявляет ряд необходимых требований к будущему педагогу. При этом педагогу крайне важно иметь достаточный уровень владения коммуникативными компетенциями, что будет способствовать достижению им успеха в профессиональной деятельности [1–8]. Учитель должен уметь регулировать процесс общения и эффективно строить общение с различными участниками образовательно-воспитательного процесса [1, с. 28].

Цель статьи – рассмотреть особенности подготовки будущего учителя по формированию коммуникативных компетенций.

Задачи исследования заключаются в изучении сущности общения как основы коммуникативной компетентности, изучении сущности и структуру коммуникативной компетентности, а также основных этапов её формирования в процессе профессиональной подготовки будущих учителей.

Под общением в контексте нашей работы мы понимаем процесс передачи информации и взаимодействия людей на основе установления и развития между ними контактов и отражения в сознании друг друга [1].

Согласно Б.Д. Парыгину, общение – процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия людей, и как информационный процесс, и как процесс взаимного понимания друг друга.

Эффективное общение – это, по сути, искусство, которому возможно научиться. Владение искусством делового общения является важным элементом профессиональной компетентности как руководителей, так и сотрудников любой организации, необходимым условием их успешности.

Профессиональное общение, являясь частным случаем общения, обусловливается задачами и условиями профессиональной деятельности. Основная цель профессионального общения состоит в выработке и реализации эффективной стратегии взаимодействия и построения отношений, приводящих к успешному осуществлению профессиональной деятельности.

Обращаясь к понятию коммуникативной компетенции, необходимо отметить, что она подразумевает под собой сразу несколько определений. Если обратиться к различным трактовкам данного понятия, то можно заметить, что западные учёные считают, что коммуникативную компетенцию необходимо характеризовать как определенного рода способность и предрасположенность человека к умению применять приобретенные навыки общения в коммуникативной ситуации, а также учитывать в данном процессе социальные и культурные нормы поведения [1, с. 12].

Коммуникативные компетенции учителя представляет собой умение учителя организовывать и осуществлять осмысленную и эффективную интеракцию, которая соответствует ситуации общения, с целью получения и обмена информацией с другими участниками коммуникативного процесса [5, с. 10].

Исследователь О.С. Овчинникова предлагает трактовать коммуникативные компетенции учителя через определенные личностные характеристики, взаимосвязь «теоретической, практической и нравственно-психологической готовности» для осуществления коммуникации на разных уровнях [3, с. 172]. Коммуникативные компетенции представляют собой комплексный феномен, реализующийся в совокупности компонентов.

Автор Д.И. Изаренков предлагает выделять следующие компоненты коммуникативных компетенций: языковой, содержащий в себе способность индивида к языковому общению и знаниям в области вербальных и невербальных навыков; предметный, подразумевающий наличие у индивида пережитого опыта и накопленных знаний; прагматический, который содержит специальные и профессиональные умения [4].

В свою очередь, Т.А. Хайновская определяет следующий набор компонентов коммуникативных компетенций: когнитивный, практический (деятельност-

ный) и ценностно-мотивационный (личностный) [4, с. 99], которые представляются нам более содержательными. Выделяемые компоненты коммуникативных компетенций соотносятся с набором критериев, на основе которых представляется возможным определить уровень сформированности соответствующего качества у будущего учителя.

Подготовка будущего учителя к формированию коммуникативных компетенций должна происходить постоянно, практически на всех этапах образовательной подготовки студентов благодаря продуманной системе специальных педагогических упражнений, направленных в первую очередь на приобретение профессиональных знаний, умений и навыков, особенно необходимых для коммуникативного взаимодействия с обществом, адекватного целям, задачам, условиям и ситуациям общения.

Исследователь Н.Н. Азизходжаева особо подчеркивает, что коммуникативный аспект в деятельности преподавателя должен занимать значительное место, однако коммуникативная компетентность является важным условием не только для успешной реализации студента в общении, но и для успешной реализации целей и задач профессионального обучения [1]. Коммуникативные компетенции будущего учителя должны предполагать умение расширять и сужать круг его общения, а также возможность варьирования, а именно – умение вести полноценное общение на самых различных уровнях доверительности, при этом обязательно понимать и быть понятым всеми партнерами по общению.

Основываясь на вышеизложенных теоретических положениях, мы можем определить структуру коммуникативных компетенций, в которую входят следующие компоненты: когнитивный, деятельностный, личностный.

**Когнитивный компонент** предполагает владение будущим педагогом знаний, необходимых для осуществления эффективной коммуникации. Критериями оценки сформированности когнитивной составляющей коммуникативной компетентности выступают наличие указанных выше знаний и степень владениями ими.

В объем **деятельностного (или практического) компонента** входят умения использовать в процессе интеракции с собеседниками все многообразие языковых средств в соответствии с нормами речевого этикета с учетом коммуникативной ситуации.

**Личностный (или ценностно-мотивационный) компонент** составляют личностные качества будущего педагога, его ценностные ориентиры, формирование и развитие которых осуществляется в период обучения в процессе профессиональной подготовки.

Таким образом, определенные выше компоненты коммуникативных компетенций будущего учителя представляют собой сложную систему, в которую входят определенные качества, знания и умения личности, связанные между собой. Исходя из этого, коммуникативные компетенции могут выступать как одни из наиболее значимых профессионально ориентированных характеристик педагога, а развитие данных компетенций является первоочередной задачей в высшем профессиональном образовании.

Современные этапы развития общества, новые парадигмы в образовании, все это наполняет проблему формирования коммуникативных компетенций более новым содержанием.

Необходимо также сказать о том, что представленные компоненты являются обязательным условием для того, чтобы будущий учитель мог выполнять продуктивно-профессиональную деятельность в выбранной им отрасли.

В процессе организации педагогического эксперимента по формированию коммуникативной компетентности будущих учителей прежде всего необходимо провести диагностику сформированности коммуникативных умений и способности к общению. С этой целью мы отобрали следующие методики:

– методика «Потребность в общении» (Ю.М. Орлов),
– оценка уровня общительности (тест В.Ф. Ряховского),
– тест «Какой я в общении?»,
– методика «Диагностика уровня эмпатии» И.М. Юсупова,
– тест «Что говорят вам мимика и жесты?»,
– тест «Умеете ли вы выступать?»,
– тест оценки коммуникативных умений собеседника (Долгова В.И., Мельник Е.В.) [12].

После проведения комплексной диагностики каждый студент должен осознавать, насколько у него развит уровень общительности и сформированности коммуникативных умений.

Процесс овладения будущими учителями коммуникативными компетенциями на профессиональном уровне проходит через несколько этапов:

– адаптационный (адаптивный),
– формирующий,
– контрольный,
– корректирующий
– закрепительно-итоговый [2, с. 5].

Рассмотрим каждый этап подробнее.

Адаптационный (адаптивный) этап необходим для диагностики наличия у будущего учителя знаний об условиях эффективной коммуникации и уровня их освоенности, степени владения коммуникативными умениями и уровнем их использования в различных ситуация общения.

Формирующий этап является основным, поскольку именно на нем происходит формирование фундамента профессиональной коммуникативной компетентности будущего учителя: формируются лингвистические, психологические, педагогические знания, обеспечивающие эффективную коммуникацию; знания отрабатываются на практике благодаря использованию интерактивных методов обучения (проекты, решение кейсов, моделирование ситуаций, проблемные задания); корректируются личностные качества будущих учителей, основополагающие для осуществления педагогической деятельности.

Контрольный этап формирования коммуникативных компетенций предполагает проведение мониторинга усвоения будущими учителями тех знаний и умений, которые отрабатывались на формирующем этапе, с целью определения наличия и характера динамики.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в содержание коммуникативных компетенций будущих учителей входят:

– знания, умения и навыки, необходимые для осуществления ими эффективной коммуникации в рамках педагогической деятельности;
– умения применять все разнообразие языковых средств в процессе межличностной интеракции с учетом ситуации общения (место, время, участники, их статус и т.д.);
– инициативность в организации коммуникации и желание получать обратную связь.

Профессиональный уровень коммуникативных компетенций будущих учителей приобретается, корректируется и формируется в рамках их подготовки в вузе. Данный процесс осуществляется в системе и представлен несколькими взаимосвязанными этапами: адаптационным (адаптивным), формирующим, контрольным, корректирующим и закрепительно-итоговым. Достижение высокого уровня коммуникативных компетенций будущих учителей возможно при условии успешного прохождения студентами всех указанных этапов формирования компетенций за время обучения, которое должно сопровождаться постоянным самовоспитанием и самообразованием, направленных на осознанное совершенствование коммуникативных компетенций.

Научная новизна исследования определяется тем, что рассмотрены особенности подготовки будущего учителя по формированию коммуникативных компетенций.

Теоретическая значимость статьи определяется её вкладом в педагогику в разделах, связанных с профессиональной подготовкой будущих учителей и, конкретно, формированием у них коммуникативной компетентности.

Практическая ценность исследования заключается в том, что в статье рассматриваются основные этапы формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов, разработан комплекс методик для диагностики отдельных компонентов коммуникативной компетентности.

Библиографический список


1. Азизходжаева Н.Н. *Проблемное обучение в высшей школе*. Ташкент, 1994.
2. Данилова И.С. *Развитие коммуникативной компетенции в процессе профессионально-педагогической подготовки будущего учителя (на неязыковых факультетах)*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Тула, 2002.
3. Овчинникова О.С. Профессиональная коммуникативная компетентность учителя иностранного языка. *ОНВ*. 2009; № 2 (76): 170 – 172.
4. Хайновская Т.А. Коммуникативная компетентность учителя. Уровни и этапы её формирования. *Сибирский педагогический журнал*. 2007; № 3: 99 – 106.
5. Юлбарсова Х.А. Коммуникативная компетентность как необходимая составляющая личности будущего учителя. *Интернаука*. 2020; Ч. 2, № 23 (152).
6. Шумилова Е.А. Современные аспекты изучения проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2015; № 6: 119 – 124.
7. Шумилова Е.А. *Основы социально-коммуникативной компетентности*. Челябинск, 2008.
8. Шумилова Е.А. Возможности деятельностного подхода к исследованию социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения. *Педагогическое образование в России*. 2010; № 3: 31 – 36.


References


1. Azizhodzhaeva N.N. *Problemnoe obuchenie v vysshej shkole*. Tashkent, 1994.
2. Danilova I.S. *Razvitie kommunikativnoj kompetencii v processe professional'no-pedagogicheskoj podgotovki buduschego uchitelya (na neyazykovyh fakul'tetah)*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Tula, 2002.
3. Ovchinnikova O.S. Professional'naya kommunikativnaya kompetentnost' uchitelya inostrannogo yazyka. *ONV*. 2009; № 2 (76): 170 – 172.

4. Hajnovskaya T.A. Kommunikativnaya kompetentnost' uchitelya. Urovni i `etapy ee formirovaniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2007; № 3: 99 – 106.
5. Yulbarsova H.A. Kommunikativnaya kompetentnost' kak neobhodimaya sostavlyayuschaya lichnosti buduschego uchitelya. *Internauka*. 2020; Ch. 2, № 23 (152).
6. Shumilova E.A. Sovremennye aspekty izucheniya problemy formirovaniya social'no-kommunikativnoj kompetentnosti buduschih pedagogov. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; № 6: 119 – 124.
7. Shumilova E.A. *Osnovy social'no-kommunikativnoj kompetentnosti*. Chelyabinsk, 2008.
8. Shumilova E.A. Vozmozhnosti deyatel'nostnogo podhoda k issledovaniyu social'no-kommunikativnoj kompetentnosti buduschih pedagogov professional'nogo obucheniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2010; № 3: 31 – 36.

*Статья поступила в редакцию 28.11.21*

УДК 37.013.43 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-346-348

***Abdina R.P.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Khakass Research Institute of Language; Literature and History, S.P. Kadyshev Center of Culture and Folk Art; N.F. Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: rabdina@mail.ru*

**INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE OF THE REPUBLIC OF KHAKASSIA AND WAYS OF ITS POPULARIZATION.** The article gives a brief overview of formation of definition of intangible cultural heritage, presents problems of its functioning in the regulatory sphere. Examples from the author's personal experience in the development of questionnaires of the intangible cultural heritage of the Republic of Khakassia are presented, as well as ways to popularize objects among young people. Active work is being carried out in the republic to preserve and transfer the ONC to the younger generation: popular educational publications are being created and training seminars, lectures, creative laboratories are being held. A brief analysis of the Law of the Republic of Khakassia "On Intangible Cultural Heritage in the Republic of Khakassia" is given. The work proposes ways to solve problems of preserving the intangible cultural heritage in the republic. The need to improve the regulatory framework, primarily at the federal level, is emphasized.

*Key words:* **intangible cultural heritage, Law of Republic of Khakassia "On Intangible Cultural Heritage in the Republic of Khakassia", preservation and popularization of intangible heritage objects.**

***Р.П. Абдина,*** *канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Хакасского научно- исследовательского института языка, литературы и истории; специалист по нематериальному культурному наследию Центра культуры и народного творчества имени С.П. Кадышева, магистрант Института истории и права Хакасского государственного университета имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: rabdina@mail.ru*

# НЕМАТЕРИАЛЬНОЕ КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ РЕСПУБЛИКИ ХАКАСИЯ И СПОСОБЫ ЕГО ПОПУЛЯРИЗАЦИИ

В статье дается краткий экскурс формирования определения нематериального культурного наследия, представлены проблемы его функционирования в нормативно-правовой сфере. Представлены примеры из личного опыта автора в разработке анкет по выявлению нематериального культурного наследия Республики Хакасия, а также способы начали его популяризации. В республике проводится активная работа по сохранению и передаче ОНКН РХ молодому поколению: создаются учебно-популярные издания и проводятся обучающие семинары, лекции, творческие лаборатории. В работе представлен краткий анализ Закона Республики Хакасия «О нематериальном культурном наследии в Республике Хакасия». Вносятся предложения по решению задач сохранения нематериального культурного наследия в республике. Подчеркивается необходимость совершенствования нормативно-правовых основ, прежде всего на федеральном уровне.

*Ключевые слова:* **нематериальное культурное наследие, Закон Республики Хакасия «О нематериальном культурном наследии в Республике Хакасия», сохранение и популяризация объектов нематериального наследия, носители ОНКН.**

В современное время проблема сохранения нематериального культурного наследия (НКН) становится актуальной не только для культурной политики, но для сфер образования и науки. Актуальность решения этой проблемы в последнее время подчеркивается в исследованиях ученых-политологов, культурологов, историков, педагогов, искусствоведов, фольклористов, языковедов и т.п. Так, начальные этапы разработки данного вопроса, а также основные международные российские законодательные акты и директивы в области традиционного культурного наследия представлены в исследованиях А.С. Каргина, А.В. Костиной. В этом исследовании дан подробный анализ исторической и законодательной части НКН. Авторы отмечают, что начальным этапом в разработке данного вопроса можно считать период, когда правительство Боливии в 1973 г. обратилось в ЮНЕСКО с запросом о разработке типовых предложений по регламентации, развитию и распространению фольклора. В 1989 г. приняты Рекомендации по сохранению традиционной культуры и фольклора, разработанные ВОИС (Всемирная организация интеллектуальной собственности) по поручению ЮНЕСКО.

Несмотря на то, что данный документ носил необязательный юридический характер, а также обладал отсутствием рычагов влияния на деятельность государств – членов ЮНЕСКО по поддержке и сохранению фольклора, данная проблема была обозначена и вызвала широкое обсуждение, которое в дальнейшем проводилось на форумах и семинарах. Тогда же принимается нормативный акт, в котором вводится новое, более широкое понятие «нематериальное культурное наследие», в котором нашел отражение весь процесс создания фольклорных ценностей, включая традиционные знания, ресурсы, культурную среду и т.д. [1, с. 59]. Авторы показывают, что масштабность и социальная статусность элементов национальной нематериальной культуры требует и весьма неординарных подходов к решению ее проблем. Цель исследования состоит в рассмотрении нематериального культурного наследия в региональных нормативных документах, описании ОНКН Республики Хакасия и способов их сохранения. Научная новизна исследования заключается в том, что впервые проведен анализ нормативно-правовой базы ОНКН Хакасии, представлен перечень анкет, включенных в реестр ОНКН Хакасии; представлены способы популяризации и предложения по их сохранению. Теоретическая и практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы как при дальнейшем изучении нематериального культурного наследия, так и для разработки долгосрочных программ, направленных на их сохранение и популяризацию.

Основные этапы становление термина «нематериальное культурное наследие» в истории и нормативно-правовой сфере в зарубежной и российской практике, его семантическое обоснование подробно раскрыто в исследованиях таких ученых, как Т.С. Куртьянова [2, с. 87–90], Т В. Пруткова [3, с. 124–131].

В нормативно-правовых документах РФ термин «нематериальное культурное наследие» начинает функционировать с разработки концепции Федеральной целевой программы «Сохранение нематериального культурного наследия народов Российской Федерации на 2009–2013 годы». Несмотря на то, что данное понятие не наделено законодательным статусом, определение его основных характеристик все же дано: материальное культурное наследие включает в себя обычаи, формы представления и выражения, знания и навыки, а также связанные с ними инструменты, предметы, артефакты и культурные пространства, признанные сообществами, группами и в некоторых случаях отдельными лицами в качестве части их культурного наследия [4]. Эта целевая программа должна была стать важным документом, направленным не только на сохранение нематериального культурного наследия народов России, но и на его развитие и популяризацию. Однако в Законе Российской Федерации «О культуре» понятия «нематериальное культурное наследие» на сегодняшний день не существует. Как справедливо подчеркивает Р.М. Валеев, несмотря на то, что предложения о необходимости включения данного феномена в общероссийское законодательство поступают активно на протяжении последних лет, они не рассматриваются [5, с. 85– 94]. Начать работу по нормативно-правовой базе в субъекте без введений и изменений в федеральном законе очень сложно. Тем не менее уже в 2011 г. деятельностью по формированию каталогов ОНКН был охвачен 51 субъект РФ. В некоторых из них были приняты региональные целевые программы по сохранению и развитию НКН, созданы экспертные советы (комиссии) по формированию собственных реестров ОНКН и представлению объектов в федеральный каталог [6, с. 109].

В Республике Хакасия в 2016 году был принят Закон «О нематериальном культурном наследии в Республике Хакасия» [7]. На тот момент она стала десятым субъектом Российской Федерации, в котором разработана нормативная правовая база ведения каталога объектов нематериального культурного наследия (Ханты- Мансийский автономный округ, Республика Алтай, Белгородская область, Томская область, Саратовская область, Республика Кабардино-Балкария, Оренбургская область, Новосибирская область, Республика Тыва и Республика

Хакасия). В 2017 году были издано постановление Правительства Республики Хакасия о реализации Закона Республики Хакасия от 12.05.2016 № 31-ЗРХ «О нематериальном культурном наследии в Республике Хакасия» и тремя базовыми организациями (Министерство культуры Республики Хакасия, Министерство образования и науки Республики Хакасия, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова») подписан межведомственный приказ «О создании каталога объектов нематериального культурного наследия в Республике Хакасия» от 26.10.2017 № 229/100-968/954/1. Последним нормативно-правовым документом утвердили форму анкеты-паспорта ОНН, составы рабочих групп и персональный состав экспертного совета по формированию каталога объектов нематериального культурного наследия. С целью расширения состава экспертного совета в 2018 и 2019 году были внесены изменения в межведомственный приказ. Итогом трех заседаний экспертного совета в 2018 стало решение о внесении в реестр объектов нематериального культурного наследия анкеты-паспорта объекта НКН «Женское нагрудное свадебное украшение – ‘‘поғо’’ » и анкеты- паспорта объекта НКН «Хакасская традиционная вышивка». Кроме того, с учетом предложений членов экспертного совета был создан проект Сводного списка объектов нематериального наследия нашей республики и утвержден перспективный план работы по формированию каталога объектов нематериально культурного наследия в Республике Хакасия на 2018–2020 годы. Организациями, которыми был подписан межведомственный приказ, проводится эффективная работа по формированию каталога объектов нематериального культурного наследия. Так, в декабре 2018 была начата работа по составлению анкеты-паспорта объекта НКН «Хакасская традиционная вышивка», которая к концу года была включена в реестр.

В 2019 году продолжились работы по реализации Закона «О нематериальном культурном наследии в Республике Хакасия». В первом квартале 2019 года были внесены изменения в межведомственный приказ «О создании каталога объектов нематериального культурного наследия в Республике Хакасия» № 229/100-968/954/1 от 26.10.2017, расширен состав экспертного совета. В 2019 году в рамках реализации Перспективного плана работы по формированию каталога ОНКН в Республике Хакасия на 2018–2020 годы, утвержденного приказом Министерства культуры Республики Хакасия № 143 от 13.06.2018, специалистами в сфере нематериального культурного наследия подготовлены четыре анкеты-паспорта: «Хакасская деревянная юрта – ағас иб», « Традиционный хакасский орнамент»; «Тахпаҳ – жанр хакасского песенного фольклора», «Хакасский национальный праздник «Тун пайрам». Министерством культуры Республики Хакасия в 2019 году получено разрешение на использование фотоматериалов коллекции предметов с элементами хакасского орнамента из фондов Федерального государственного бюджетного учреждения науки «Музей антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера) Российской академии наук» для составления анкеты-паспорта объекта нематериального культурного наследия «Хакасский традиционный орнамент». В конце 2019 года вышеуказанные объекты были представлены экспертному совету по нематериальному культурному наследию в Республике Хакасия. Согласно решению экспертного совета анкета-паспорт «Хакасский национальный праздник «Тун пайрам» была направлена на доработку и включена в реестр в 2020 году. Таким образом, на 2020 год шесть объектов нематериального наследия Хакасии вошли в региональный каталог: «Женское нагрудное свадебное украшение ‘‘поғо’’»; «Хакасская традиционная вышивка»; «Тахпах – жанр хакасского песенного фольклора»; «Ағас иб» – хакасская деревянная юрта», «Традиционный хакасский орнамент», «Хакасский национальный праздник Тун айраң (Тун пайрәм)», подробная информация об объектах размещена на сайте Министерства культуры Республики Хакасия. Кроме того, для тех организаций, которые расположены в сельской местности и которые зачастую не имеют доступа к сети Интернет, выпущены и распределены печатные варианты каталога ОНКН РХ [8]. В 2020 году Министерством культуры Республики Хакасия был направлен пакет документов ОНКН Хакасии в Федеральное государственное бюджетное учреждение культуры «Государственный Российский Дом народного творчества имени В.Д. Поленова» для внесения в электронный каталог объектов нематериального культурного наследия народов России. Первым итогом работы на федеральном уровне стало внесение в электронный каталог объектов нематериального культурного наследия народов России в октябре 2020 года первого объекта Хакасии – «Женское нагрудное свадебное украшение «поғо».

В 2021 году в рамках реализации Перспективного плана работы по формированию каталога объектов нематериально культурного наследия в Республике Хакасия специалистами в сфере нематериального культурного наследия подготовлены две анкеты-паспорта объектов нематериального культурного наследия Хакасии «Технология изготовления музыкального инструмента – чатхаң» и «Хакасский героический эпос алыптығ нымах», составление которых, кроме того, приурочено к Году хакасского героического эпоса в Республике Хакасия. Конечно же, составление каталога ОНКН представляет собой многоступенчатую системную работу, проводить которую без участия скоординированных усилий специалистов сложно. Поэтому к деятельности по формированию анкет ОНКН РХ привлекаются ученые ХакНИИЯЛИ, ХГУ имени Н.Ф. Катанова и другие специалисты. Тем не менее, без четко разработанной законодательной базы на федеральном уровне возникают сложности в составлении анкет. Так, например, при разработке анкеты-паспорта ОНКН РХ «Хакасский национальный праздник Тун айраң (Тун пайрәм)» Возникли сложности в указании наименования праздника.

Дело в том, что первоначальное название праздника – Тун айран (хак. тун – первый, первородный; айран – кисломолочный напиток особой закваски) – хакасский национальный праздник, который посвящен одной из форм традиционного хозяйствования хакасов. В первые годы Советской власти праздник Тун айран прекратил свое существование и только в 1980 году, в связи с 50-летним юбилеем Хакасской автономной области, было решено восстановить и регулярно проводить праздник Тун пайрам. Переименование праздника Тун айран на Тун пайрам обусловлено не только более широким значением слова пайрам – «праздник», но и более широким внутренним содержанием. В этом празднике начали сочетаться древние скотоводческие обычаи, посвященные празднованию Тун айрана, и земледельческие праздники, отмечающие завершение посевных работ. В концепции Федеральной целевой программы «Сохранение нематериального культурного наследия народов Российской Федерации» указано, что «нематериальное культурное наследие, передаваемое от поколения к поколению», «постоянно воссоздается сообществами и группами в зависимости от окружающей их среды, их взаимодействия с природой и их истории и формирует у них чувство самобытности и преемственности» [9]. В данном случае мы увидели противоречия: если оставить название «Тун айран», то на сегодняшний день праздника с таким названием нет, если «Тун пайрам», то возникает несоответствие с постоянно воссоздающимися «сообществами и группами в зависимости от окружающей их среды». Для решения этой проблемы мы обратились к специалистам Государственного Российского Дома народного творчества (ГРДНТ) им. В.Д. Поленова, ведущим основную деятельность по созданию и ведению реестра ОНКН РФ, которые помогли в решении данного вопроса, порекомендовав назвать анкету «Хакасский национальный праздник Тун айраң (Тун пайрәм)» с раскрытием содержания его истории и, соответственно, названий.

Важным для законов о культурном наследии является разработка правовой системы его государственной охраны в целях предотвращения исчезновения. Считаем, что ст. 3. «Сохранение, передача, возрождение, популяризация и использование нематериального культурного наследия» Закона Республики Хакасия «О нематериальном культурном наследии в Республике Хакасия» требует более детальной доработки, в нее необходимо включить конкретный комплекс мер, направленных на создание условий ее реализации. Примером может послужить Указ Президента Республики Саха (Якутия) «О мерах по сохранению, изучению и распространению якутского героического эпоса олонхо», согласно которому носителям эпической традиции назначены пожизненные ежемесячные персональные стипендии в размере 33 тысяч рублей [10] и т.д. Хочется отметить, что в Республике Хакасия на сегодняшний день носителем традиции исполнения хакасского героического эпоса является Вячеслав Николаевич Кученов, который вносит большой вклад в дело восстановления и сохранения хакасской музыкальной культуры и возрождения традиций исполнения хакасского героического эпоса.

Несмотря на наличие ст. 2. «Полномочия органов государственной власти Республики Хакасия в сфере нематериального культурного наследия» в законе не представлен четкий механизм действенности закона. Мы вслед за Валеевым считаем, что для успешной реализации закона также необходимо четко расписать региональные и муниципальные полномочия, так как органы местного самоуправления также будут заниматься вопросами сохранения НКН, к тому же основная масса носителей нематериального культурного наследия проживает в сельской местности. Для этого надо заранее и четко прописать финансовое обеспечение решения этих проблем для органов местного самоуправления.

Считаем, что для сохранения ОНКН РХ важно разработать грамотную стратегию реализации программы на дальнейший период, которая включала бы такие мероприятия, как проведение экспедиций, научных конференций, исследований, основные положения которых могли бы найти отражения в ВКР, монографиях и других научных и научно-популярных изданиях. Возможно создание УМК для дошкольного, общеобразовательного и профессионального ступеней образования. Серьезным шагом в этом направлении явилась бы поддержка носителей нематериального наследия, которые, согласно Закону РХ, играют важную роль в создании, сохранении и возрождении нематериального культурного наследия, пополняют культурное разнообразие и способствуют развитию творческих способностей человека. Тем не менее в республике проводится активная работа по сохранению и передаче ОНКН РХ молодому поколению: создаются учебно-популярные издания по технологиям изготовления предметов народного декоративно-прикладного искусства, технологиям освоения музыкальных инструментов. Организуются и проводятся мастер-классы и творческие лаборатории по народной музыкальной культуре, лекции о хакасском эпосе. Передача знаний и умений в области хакасского традиционного фольклора проводится в учреждениях культуры для разных возрастов и категорий населения. Результаты достигнутого мастерства оцениваются на фестивалях, конкурсах. Таким образом, проблема сохранения нематериального культурного наследия связана со многими факторами развития региона и государства. Сохранение и популяризация ОНКН Республики Хакасия зависит от укрепления региональной правовой базы, расширения возможностей и полномочий структуры, осуществляющей функции в области сохранения, использования, популяризации и государственной охраны ОНКН.

Решение проблемы сохранения НКН – это перспективно развивающееся направление, требующее различных подходов. В первую очередь – совершенствования нормативно-правовых основ, прежде всего на федеральном уровне. В перспективной стратегии реализации закона также необходимо четко расписать региональные и муниципальные полномочия, так как большей частью вопросами сохранения нематериального культурного наследия должны будут заниматься органы местного самоуправления. Актуальность решения этой проблемы подтверждается и тем фактором, что Президентом РФ принято решение о проведении в России Года народного искусства и нематериального культурного наследия народов.

Библиографический список

1. Каргин А.С., Костина А.В. Сохранение нематериального культурного наследия народов РФ как приоритет культурной политики России в XXI веке. *Культурная политика*. 2008; № 3: 59 – 71.
2. Курьянова Т.С. Нематериальное наследие: этапы становления термина и явление. *Вестник Томского государственного университета*. 2012; № 362: 87 – 90.
3. Пуртова Т.В. Сохранение нематериального культурного наследия народов России как приоритет культурной политики Российской Федерации. *Всероссийский конгресс фольклористов:* сборник научных статей. 2020: 124 – 131.
4. *Об охране нематериального культурного наследия.* Конвенция ЮНЕСКО. Париж, 2003.
5. Валеев Р.М. Право и политика в сохранении нематериального культурного наследия. *Наследие и современность*. 2018; № 2: 85 – 94.
6. Шулбаев О.Н., Новоселова Н.В. ЮНЕСКО и российский опыт сохранения нематериального культурного наследия на современном этапе. *Альманах современной науки и образования*. 2017; № 11: 108 – 110.
7. *О нематериальном культурном наследии в Республике Хакасия.* Закон Республики Хакасия. Абакан, 2016.
8. *Каталог объектов нематериального культурного наследия Республики Хакасия*. На русском и хакасском языках. Абакан: Хакасское книжное издательство им. В.М. Торосова, *Информационный бюллетень ИКОМ.* 2004; № 2.
9. *Указ о мерах по сохранению, изучению и распространению якутского героического эпоса олонхо.* Якутия, 2005.

References

1. Kargin A.S., Kostina A.V. Sohranenie nematerial'nogo kul'turnogo naslediya narodov RF kak prioritet kul'turnoj politiki Rossii v XXI veke. *Kul'turnaya politika*. 2008; № 3: 59 – 71.
2. Kur'yanova T.S. Nematerial'noe nasledie: `etapy stanovleniya termina i yavlenie. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 362: 87 – 90.
3. Purtova T.V. Sohranenie nematerial'nogo kul'turnogo naslediya narodov Rossii kak prioritet kul'turnoj politiki Rossijskoj Federacii. *Vserossijskij kongress fol'kloristov:* sbornik nauchnyh statej. 2020: 124 – 131.
4. *Ob ohrane nematerial'nogo kul'turnogo naslediya*. Konvenciya YuNESKO. Parizh, 2003.
5. Valeev R.M. Pravo i politika v sohranenii nematerial'nogo kul'turnogo naslediya. *Nasledie i sovremennost'*. 2018; № 2: 85 – 94.
6. Shulbaev O.N., Novoselova N.V. YuNESKO i rossijskij opyt sohraneniya nematerial'nogo kul'turnogo naslediya na sovremennom `etape. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2017; № 11: 108 – 110.
7. *O nematerial'nom kul'turnom nasledii v Respublike Hakasiya.* Zakon Respubliki Hakasiya. Abakan, 2016.
8. *Katalog ob`ektov nematerial'nogo kul'turnogo naslediya Respubliki Hakasiya*. Na russkom i hakasskom yazykah. Abakan: Hakasskoe knizhnoe izdatel'stvo im. V.M. Torosova, *Informacionnyj byulleten' IKOM.* 2004; № 2.
9. *Ukaz o merah po sohraneniyu, izucheniyu i rasprostraneniyu yakutskogo geroicheskogo `eposa olonho.* Yakutiya, 2005.

*Статья поступила в редакцию 26.11.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-348-351

***Gao Jiayi,*** *postgraduate, Higher School of Translation and Interpreting (Faculty), Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),*
*E-mail: jiayi.gao@yandex.ru*

**THE SITUATION OF TEACHING TRANSLATION WITH THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN CHINA.** The article is dedicated to a current problem of adapting the educational process of the practice of using digital technologies. Today, in the era of digitalization, the active development and implementation of technologies have significantly impacted all aspects of public life. Translation training is no exception. Today, training in the use of translation technologies takes an important place in the system of training translators in universities. In this article, the researcher uses an example of Chinese scientific schools to investigate how and to what extent digital technologies are used in teaching translation. The purpose of this study is to identify existing problems and find ways to solve them. To achieve this goal, the following tasks are solved: an analysis of the current situation of teaching translation using digital technologies in China was carried out, the availability of specialized courses in translation technology was revealed, the forms of introducing this academic discipline into the educational process, practices, training platforms, teaching materials, and technical equipment were described. It is found that there are many issues: poor awareness of the importance of teaching the use of digital technologies in translation, lack of systemic curricula in this area, lack of educational resources, lack of professional teachers. In conclusion, the author proposes innovations in teaching translation and improving the quality of the organization of the educational process: the systemic introduction of new disciplines that develop skills in working with information and communication technologies in translation to solve the above problems. The practical significance of this study: the results of the study demonstrate the need to optimize training in translation, taking into account the constant development of digital technologies. This optimization will enable universities to prepare translation personnel that can better meet the changing demands of the language services market.

*Key words:* **digitalization, training of translators, digital translation, translation technologies.**

***Гао Цзяи,*** *аспирант, Высшая школа перевода (факультет) Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, г. Москва,*
*E-mail: jiayi.gao@yandex.ru*

# СИТУАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КИТАЕ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме адаптации учебного процесса к практике применения цифровых технологий. Сегодня, в эпоху цифровизации активное развитие и внедрение технологий оказало существенное влияние на все стороны общественной жизни. Сфера обучения переводу – не исключение. Сегодня цифровые технологии в переводе занимают важное место в системе подготовки переводчиков в вузах. В данной статье мы на примере китайских научных школ исследуем, как и в какой мере в обучении письменному переводу используются цифровые технологии. Целью данного исследования является выявление существующих проблем и поиск путей их решения. Для достижения этой цели были решены следующие задачи: проведен анализ современной ситуации обучения письменному переводу с использованием цифровых технологий в Китае, выявлено наличие специализированных курсов технологии перевода, описаны формы введения этой учебной дисциплины в учебный процесс, практики, обучающие платформы, учебные материалы и техническое оснащение. Было обнаружено, что в данной области существует множество вопросов: слабое осознание важности обучения цифровым технологиям в переводе, отсутствие системных учебных программ по данному направлению, недостаток учебных ресурсов, отсутствие профессиональных преподавателей. В заключение автором предложены инновации в обучении переводу и улучшении качества организации учебного процесса: системное внедрение новых дисциплин, развивающих навыки работы с информационно-коммуникационными технологиями в переводе для решения вышеупомянутых проблем. Практическая значимость данного исследования: результаты демонстрируют необходимость оптимизации обучения письменному переводу с учѐтом постоянного развития цифровых технологий. Такая оптимизация позволит университетам подготовить переводческие кадры, которые могут лучше соответствовать изменяющимся требованиям рынка языковых услуг.

*Ключевые слова*: **цифровизация, обучение переводчиков, цифровой перевод, переводческие технологии.**

Промышленная революция изменила всё более 100 лет назад, цифровые технологии изменят мир в ближайшие несколько лет. Такие технологии, как искусственный интеллект, нейронный машинный перевод становятся все более зрелыми, искусственный интеллект оказывает огромное влияние на многие отрасли и ставит перед обществом новые вызовы. В начале апреля 2019 года Министерство трудовых ресурсов и социального обеспечения КНР опубликовало список 13 новых профессий (The State Council of the People's Republic of China. Available at: http://english.www.gov.cn/), в который входят инженеры и специалисты в области искусственного интеллекта, а также инженеры и специалисты по большим данным и т.д. «Технологический прогресс еще сказывается на самом процессе перевода, его качественных и количественных характеристиках. Под воздействием новейших цифровых технологий профессия переводчика не исчезнет, но будет видоизменяться. Основу профессии составит именно способность функционирования в составе бинома «человекИИ», в котором человек должен будет занять место «ведущего» по отношению к ИИ – «ведомому»» [1, с. 9; 17]. Профессия переводчика подвергается колоссальным изменениям в связи с появлением новых должностей, таких как инженер-переводчик, инженер по локализации и специалист постмашинного редактирования текста. Рынок языковых услуг требует от переводчиков все больше и больше навыков использования технологий. Кроме того, «развитие технологий вызвало перестроение парадигмы обучения иностранным языкам и обучения переводчиков» [2, с. 6]. Формула «Язык + технологии» прочно вошла в нашу жизнь в новую эпоху. Сегодня появилось новое понятие – «цифровой перевод». Оно определяет «новый вид технологии перевода, систему сетевого взаимодействия переводчика и цифровых информационно-коммуникационных средств, искусственного интеллекта (ИИ), призванный повысить эффективность переводческого искусства и качество переводческой продукции» [1, с. 3]. То есть это симбиоз традиционных «человеческих» технологий перевода и цифровых информационно-коммуникационных технологий, оказывающихся в единой оперативной системе. Таким образом, понятие «цифровой перевод» оказывается тесно связанным с методологией применения цифровых технологий в переводе.

Цифровые технологии в переводе позволяют осуществлять целый ряд операций над текстом: а) на этапе предпереводческого анализа – подсчёт слов, анализ частотности, задач, извлечение терминов, применить технологию извлечения повторяющихся сегментов, технологию предварительного перевода и т.д.; б) в процессе перевода – вспомогательную проверку орфографии в самом переводе, обращение к электронному словарю, запрос и проверку параллельного корпуса, распознавание терминов и т.д.; в) на этапе постмашинной обработки и/или редактирования – контроль качества переводческого продукта, преобразование формата перевода, языковое тестирование продукта перевода и технологии управления языковыми активами. В зависимости от различий в типах проектов и разнообразия требований клиентов технические требования обычно бывают многоуровневым.

Существует множество инструментов для автоматизированного перевода – от программного обеспечения для обработки текстов, программного обеспечения для оптического распознавания символов и поисковых систем до программного обеспечения для памяти переводов, например, Trados, Wordfast и memoQ, включая локализованное программное обеспечение, например, Alchemy Catalyst, SDL Passolo, сервисы на основе искусственного интеллекта для помощи в написании текста и выявления грамматических и орфографических ошибок, например, ApSIC Xbench, writefull, Verifika и т.д. [3, с. 66]. Назовём основные программы для перевода в комбинации с китайским языком: Yaxin（雅信）, Huajian（华建 IAT）, Transn（传神）, Dr. Eye（译典 通）, Transwhiz (译经).

Перевод с использованием цифровых технологий имеет несравненные преимущества перед традиционным переводом как коммуникативного, так и экономического и производственного характера. Технологии могут не только значительно улучшить качество и эффективность перевода, но и снизить затраты и обеспечить его единообразие, например, при выполнении масштабных переводческих проектов, где задействуется целая команда переводчиков.

Цифровая природа переводческой деятельности выдвигает новые требования к системе способностей переводчика. Переводчики должны не только владеть традиционными компетенциями в области коммуникации с использованием нескольких языков, но и иметь навыки, связанные с технологиями перевода, включая навыки работы с компьютером, умения использовать большие данные и суперкомпьютеры, навыки поиска информации и цифровой грамотности, навыки управления терминологией и даже определенные навыки программирования. Европейская магистратура по письменному переводу (The European Master's in Translation, EMT, (2017). Available at: https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/emt_competence_fwk_2017_en_web.pdf) рассматривает использование цифровых технологий в процессе перевода как одну из пяти необходимых компетенций для магистров, обучающихся по программе EMT (остальные четыре компетенции – языковая и общекультурная, переводческая, социальная /личностная и межличностная, сервисная).

«Требования к обучению на уровне бакалавриата для переводческих специальностей в высших учебных заведениях КНР» (Available at: http://m.doc88.com/mip-9761827243129.html?ivk_sa=1024320u (2012 г.)) указывают на то, что применение технологий – это одна из пяти основных компетенций, которые должны освоить студенты. Согласно европейскому стандарту услуг перевода (EN- 15038: 2006. Available at: https://www.password-europe.com/images/PWE/PDF/DIN_EN15038.pdf), принятому международному стандарту (ISO17100: 2015. Available at: https://www.password- europe.com/images/PWE/PDF/ISO-17100-2015.pdf), а также «Основным требованиям к письменному и устному переводчику в КНР» (T-TAC 2-2017. Available at: http://www.tac- online.org.cn/uploadfile/2017/0927/20170927041522550.pdf) и шкале уровней владения английским языком в Китае (GF 0018-2018. Available at: https://m.book118.com/html/2019/0714/6231202014002045.shtm), переводчики должны уметь использовать несколько инструментов перевода для выполнения работы. В соответствии с Приказом Минобрнауки России от 17.10.2016 N 1290 «выпускник, освоивший программу специалитета, должен обладать следующими общепрофессиональными компетенциями: способностью работать с различными источниками информации, информационными ресурсами и технологиями, осуществлять поиск, хранение, обработку и анализ информации из разных источников и баз данных, представлять ее в требуемом формате с использованием информационных, компьютерных и сетевых технологий, владеть стандартными методами компьютерного набора текста и его редактирования на русском и иностранном языке (ОПК-1)» (Available at: http://fgosvo.ru/news/3/2067).

Согласно приказу Минобрнауки России от 12.08.2020 N 989 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение, у выпускника должны быть сформированы компетенции, установленные программой специалитета. Программа специалитета должна и способна применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах)» (Available at: https://www.rea.ru/ru/org/managements/uchmetupr/Documents/Standarts/FGOS%20VO/Bak alavriat/Standart_45.05.01_PP_2020.pdf).

Таким образом, обучение и подготовка переводческих кадров должны идти в ногу со временем, чтобы отвечать требованиям рынка к профессиональным переводчикам во всех аспектах. Информационно-коммуникационные технологии представляют собой неотъемлемую часть перевода, поэтому обучение их применению – необходимая инновационная, составляющая в обучении переводчиков.

**Современная ситуация обучения применению цифровых технологий перевода в Китае. Наличие специальных дисциплин**

Согласно исследованию Ван Хуашу, Ли Дэфэн, Ли Лицин, в Китае дисциплины по применению информационно-коммуникационных технологий в переводе были введены в 125 вузах (55,8%), а в 99 вузах (44,2%) таких дисциплин нет [4, с. 78].

Основной причиной отказа от введения дисциплин по технологии перевода является отсутствие квалифицированных преподавателей данных дисциплин (76,77%), другие причины включают отсутствие программного обеспечения и недостаток технического оснащения (56,57%), отсутствие академических кредитов для открытия данных дисциплин (24,24%). Кроме того, некоторые руководители университетов считают эту дисциплину ненужной (13,13%) [4, с. 83].

**Цель обучения**

В 80% вузов цель обучения данной дисциплине заключается в том, чтобы «позволить студентам эффективно использовать основные цифровые инструменты перевода». Только в 4,8% вузов цели включали понимание базового языка программирования, обработки естественного языка, знакомство с языком компьютерного программирования и овладение определенными возможностями разработки программного обеспечения.

**Введение учебной дисциплины и организация учебного процесса**

47,2% университетов включают дисциплину по применению информационно- коммуникационных технологий в переводе в свои программы как курс по выбору, 38,4% – как обязательный учебный курс, 14,4% – как обязательный, так и курс по выбору в зависимости от учебного плана программы [4, с. 84].

Как показано на графике, в 90,4% вузов введены дисциплины технического обеспечения перевода; в 34,4% вузов преподаются дисциплины по работе с лингвистическим корпусом; в 11,2% вузов открыт курс по локализации и интернационализации; в 10,4% вузов преподаются дисциплины для обучения переводу субтитров, в 10,4% вуза введены курсы технической коммуникации и технического письма; тогда как курс компьютерного программирования преподается лишь в 7,2% университетов КНР [4, с. 77].

Существует много методов обучения, в 73% вузов использовали групповые проекты в качестве метода обучения, 65,6% – лекции с презентациями преподавателей, студенческие отчеты (презентации) составили 41,6%, модель перевернутого обучения – 21,6%.

**Практика**

Практические упражнения в переводческих проектах напрямую связаны с улучшением результатов обучения студентов. По данным опроса, за семестр 61,6% преподавателей участвовали в 1–5 практических переводческих проектах, 2,4% – в 6–10 практических переводческих проектах за семестр, 8,8% преподавателей не создавали переводческих проектов для студентов. 36,16% преподавателей заявили, что они сами никогда не использовали информационно-коммуникационные технологии, у большинства преподавателей опыт в применении цифровых технологий в переводе ограничивается только 1–6 месяцами [4, с. 90].

**Обучающие платформы**

Что касается обучающих платформ, до пандемии коронавируса доля обучения с использованием онлайн-платформ для обучения составляет 20,43%. Со-




Рис. 1. Введение учебной дисциплины и организация учебного процесса: диаграмма

ответственно, и 79,57% вузов не используют такие платформы. Во время пандемии доля обучения с использованием онлайн-платформ для обучения составила 97,19%, только 2,81% вузов не используют онлайн-платформы для обучения. Наиболее часто используемые онлайн-платформы находятся на SPOC, Tencent Meeting (TM), Wechat, QQ, CCtalk, DingTalk, Rain Classroom, ZOOM, A+ Ketang Pai, Cloud Classroom [5, с. 102–104].

**Учебные материалы и техническое оснащение**

Что касается строительства лабораторий, 49,55% университетов открыли лаборатории по внедрению цифровых технологий в обучение переводу, 50,45% университетов не имеют лабораторий.

По вопросу конфигурации лабораторного программного обеспечения можно отметить следующее: 63,96% вузов оснащены Trados, 31,53% вузов установили MemoQ, 18,2% настроили Déjà Vu, университеты, которые оснащены китайскими инструментами автоматизированного перевода Transn（传神）и Yaxin（雅信), составляют 29,73% и 21,62% соответственно [4, с. 89].

Что касается использования учебников по переводу, большинство преподавателей, предлагающих курсы цифрового перевода, используют соответствующие учебники, только 5,6% преподавателей не пользуются учебниками. Самые популярные учебники следующие: «Практика перевода с помощью информационно- коммуникационных технологий» (62,4%), «Практика переводческих технологий» (34,4%). 32% преподавателей используют внутренние материалы университетов или самостоятельно составленные программы обучения. 73,6% преподавателей считают, что разнообразие учебников недостаточное, 68% считают, что не хватает вспомогательных ресурсов, 36,8% отмечают, что содержание учебников устарело [4, с. 89].

Основными трудностями, с которыми сталкиваются студенты при изучении дисциплин по информационно-коммуникационным технологиям в переводе, являются следующие: слабая компьютерная база (65,6%), недостаточное количество учебных часов (52%), дефицит учебных кейсов, предоставляемых преподавателями (49,6%), общее отставание инфраструктуры лабораторий (32,8%), недостаточное объяснение предмета со стороны преподавателей (32%) и слишком сложное содержание дисциплины (14,4%) [4, с. 90].

На основании анализа особенности было обнаружено, что существуют такие проблемы:

*1. Университеты не уделяют достаточного внимания обучению технологиям перевода.*

*2. Отсутствуют системно организованные учебные программы.*

*3. Наблюдаются недостатки учебных ресурсов.*

*4. Отсутствуют квалифицированные преподаватели.*

Отсутствие достаточного понимания важности обучения применению цифровых технологий в переводе также отражается на распределении средств и ресурсов. В целом университеты не имеют достаточного финансирования для строительства лабораторий переводческих технологий. Проявляется острая нехватка квалифицированных преподавателей дисциплин по применению информационно-коммуникационных технологий в переводе, отсутствие возможностей у преподавателей самостоятельно использовать информационно-коммуникационные технологии и т. д. – все это отражает недостаточное внимание к преподаванию данной дисциплины.

Учебные ресурсы играют ведущую роль в обучении цифровому переводу. Самое важное и необходимое – это создание учебных материалов и улучшение технического оснащения. Отсутствие учебных ресурсов в основном проявляется в четырех аспектах: малое количество лабораторий, недостаток материалов по применению цифровых технологий в переводе, нехватка реальных примеров обучения и бедный выбор учебных платформ по переводческим технологиям.

**Решение проблем**

**Инновации в обучении переводу**

Как отмечает китайский ученый Тао Юлань, в эпоху новых технологий университеты должны своевременно реагировать на потребности рынка языковых услуг, осознавать важность возможностей переводческих технологий, изменять традиционные концепции обучения переводу, реформировать направления и цели обучения переводчиков, а также реформировать модели обучения переводческих кадров» [6, с. 107]. Активно популяризировать образование в области применения новых технологий в переводе и воспитывать кадры в сфере комплексных языковых услуг с помощью возможностей современного программного обеспечения и цифровых переводческих технологий.

В 2013 году Пекинский университет создал новое направление – Управление языковыми услугами (语言服务管理) Ⅱ для подготовки специалистов в области языковых услуг, которые имеют навыки перевода и способность использования технологий в процессе перевода, такие как инженеры по написанию технических текстов, менеджеры по переводу, двуязычные редакторы и специалисты по набору текста, управление языковыми активами, менеджеры и т.д.; Китайский Гуандунский университет иностранных языков и внешней торговли (г. Гуанчжоу), Сианьский университет иностранных языков, Пекинский университет языка и культуры также открыли курс по локализации. Все эти примеры показательны.

Обратим внимание на нынешнюю ситуацию обучения применению цифровых технологий перевода в России. В некоторых российских вузах (Казанском федеральном университете) в 2018 году разработали программу дисциплины «Современные технологии перевода» для подготовки в магистратурах (Available at: https://kpfu.ru/pdf/portal/oop/280244.pdf). В Высшей школе перевода Московского государственного университета в 2021 году также открыты новые магистерские программы, где особая роль отводится обучению использования ИКТ в переводе, есть целый ряд практико-ориентированных дисциплин. Однако отсутствие квалифицированных преподавателей в этой области – это общая проблема, в том числе и для российских вузов.

**Улучшение качества организации учебного процесса: системное внедрение новых дисциплин, развивающих навыки работы с ИКТ в переводе**

В КНР экспертное сообщество активно обсуждает пути улучшения качества организации учебного процесса с целью формирования у будущих переводчиков навыков работы с современными цифровыми технологиями (Ван Хуашу, Ли Дэфэн, Ли Лицин «Исследование по обучению технологии перевода для магистров: проблемы и контрмеры» (2018) [4, с. 76–94]; Ван Хуашу «Практика обучения использованию цифровых технологий в переводе» (2012) [7, с. 57–62]; Цянь Досю «Мысли об обучении дисциплине по применению цифровых технологий в переводе» (2009) [8, с. 30–35] и т.д.). Одним из вариантов решения проблемы видится в активном взаимодействии с профессиональным сообществом: например, высшие учебные заведения, которые ведут подготовку переводческих ка-

дров, могут активно запрашивать предложения от экспертов и работодателей, компаний, предоставляющих языковые услуги. Представители компаний-работодателей могут проводить профессиональные стажировки, мастер-классы для студентов. Приведем в качестве примера китайский Цюйфуский педагогический университет (г. Цюйфу) и китайскую компанию Bes Trans, которые совместно построили лабораторию переводческих технологий в 2019 году, отправляют преподавателей и студентов по очереди на стажировку в переводческие компании. После интенсивного обучения в университете студенты могут быть устроены на стажировку в переводческие компании. Во время стажировки студенты могут по-настоящему погрузиться в процесс перевода и укрепить свои способности сочетать теорию с практикой. В то же время переводческие компании могут находить переводческие кадры из числа наиболее талантливых и способных студентов, прошедших стажировку и уже инициированных к работе в компании. Формируется эффективный круг взаимовыгодного сотрудничества между вузами и предприятиями.

Кроме того, высшие учебные заведения должны постепенно создавать диверсифицированную и многоуровневую систему учебных программ по использованию технологий перевода в соответствии с различными уровнями обучения, открывать новые программы, такие как «деятельность и управление компанией языковых услуг», «локализация программного обеспечения», «локализация программ и игр», «машинный перевод и постмашинное редактирование текста» и др., основанные на рыночном спросе. Проблему отсутствия академических часов и учебных кредитов для новых и актуальных дисциплин по использованию цифровых технологий можно решать на начальном этапе путём их введения как курсы по выбору (возможно на платной основе), однако в перспективе необходим пересмотр учебных планов, в которых актуальные сегодня дисциплины должны занять свое место.

**Развитие материально-технической базы**

Успешное обучение цифровому переводу неотделимо от высококачественных учебных ресурсов. По мнению экспертов (Фу Цзинминь, мероприятий Се Ша, 2015, Ван Хуашу, Ли Дэфэн, Ли Лицин, 2018), университеты могут вкладывать больше ресурсов в оборудование и обучающее программное обеспечение в соответствии с потребностями преподавания; создавать механизмы управления лабораториями и их обслуживания. Если кредитов недостаточно, можно связаться с переводческими компаниями, попросить их установить программы в университетской лаборатории, а сам университет предоставляет студентов и место для компаний, чтобы учреждения могли проводить на базе университетов исследования, разработки и обновления программ. Такие лаборатории могут одновременно использоваться для проведения учебно-тренировочных занятий по применению информационно-коммуникационных технологий в переводе и для проведения научных исследований, чтобы всесторонне повысить коэффициент использования лабораторий. Для решения проблемы нехватки материальных баз целесообразно приглашать экспертов и переводчиков, которые умеют использовать цифровые технологии, с целью проведения ими мастер-классов со студентами. Во время таких мероприятий преподаватели могут снимать видео (о том, как использовать информационно-коммуникационные технологии) и затем применять их при обучении других студентов, расширяя таким образом аудиторию и умножая эффект от мастер-классов.

**Квалификация преподавателей: переподготовка или привлечение внешних экспертов**

Отсутствие квалификационных преподавателей, способных вести инновационные курсы по использованию разных видов ИКТ в переводе, – это общая проблема для китайских и российских вузов. Для переподготовки преподавателей, во-первых, нужно создавать тесные связи с работодателями, компаниями по разработке программного обеспечения для перевода, эти компании могут проводить профессиональные стажировки для преподавателей. Также можно за счет естественнонаучных факультетов (например, вычислительной математики и кибернетики) своего университета приглашать опытных профессионалов для повышения квалификации преподавателей факультетов перевода в использовании информационно-коммуникационных технологий в преподавании и переводе, а также для проведения специализированных занятий со студентами гуманитарных, в том числе переводческих, факультетов. В этом плане продуктивным и показательным оказывается опыт Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова по созданию межфакультетских курсов. В качестве внешних экспертов могут также выступать специалисты переводческих компаний или эксперты предприятий по разработке цифровых технологий.

В Китае есть пословица «工欲善其事，必先利其器» из «Луньюй» (论语 • 卫灵 公). – «Если ремесленник собираться сделать свою работу совершенной, он непременно сначала наточит свои инструменты». Сегодня у переводчиков помимо основного инструмента, которым они должны владеть в совершенстве, – рабочих языков в арсенале появился целый ряд дополнительных средств, которые подарила эпоха глобализации и цифровизации. Они при умелом использовании позволяют работать быстрее и эффективнее. В настоящее время большинство университетов осознают важную роль развития навыков использования информационно-коммуникационных технологий при обучении переводу, вводятся новые дисциплины, направленные на развитие таких навыков, создаются специальные учебные программы, нацеленные на формирование специалистов, владеющих цифровыми технологиями лингвистического обеспечения многоязычной коммуникации. Вместе с тем всё еще сохраняется нехватка преподавателей для этих дисциплин, отмечается недостаточный уровень средств, выделяемых на оснащение оборудованием и необходимое программное обеспечение.

Для решения этих проблем университетам, помимо трансформации системы обучения переводческих кадров и развития соответствующей образовательной базы, целесообразно направить усилия на развитие совместных с переводческими компаниями-работодателями проектов, организацию профессиональных стажировок, во время которых студенты смогут адаптироваться к атмосфере компании, социальной среде и получат возможность понять принципы и методы работы.

Библиографический список


1. Гарбовский Н.К., Костикова О.И. Интеллект в цифровом переводе: искусственный или искусный? *Вестник Московского университета*. Серия 22: Теория перевода. 2019; № 4: 3 – 23.
2. 陈坚林，马牧青．信息化时代外语教学范式重构研究 – 理据与目标．外语电化教学, 2019; № 1: 12 – 17. Чэнь Ц., Ма М. Исследование реконструкции парадигмы обучение иностранным языкам – теоретические основы и цель. *Иностранные языки с повышением технологии*. Шанхай, 2019; № 1: 12 – 17.
3. 王少爽．语言服务行业翻译技术的全景解读 – 《计算辅助翻译实践》评介．北京：中国翻 译, 2016; № 4: 65 – 69. Ван Ш. Панорамная интерпретация технологии перевода в индустрии языковых услуг. *Обзор «Практики компьютерного перевода»*. Пекин: Китайский перевод, 2016; № 4: 65 – 69.
4. 王华树, 李德凤, 李丽青．翻译专业硕士翻译技术教学研究：问题与对策．外语电化教, 2018; № 6: 76 – 94. Ван Х., Ли Д., Ли Л. Исследование по обучению технологии перевода для магистров: проблемы и контрмеры. *Иностранные языки с повышением технологии*. Шанхай, 2018; № 6: 76 – 94.
5. 韩永丽，陈泽军．疫情期间高校在线教学平台的比较与选择．西部素质教育, 2020; № 6: 102 – 104. Хань Ю., Чэнь Ц. Сравнение и выбор онлайн-платформ для обучения в китайских университетах во время пандемии. *Образование в Западном Китае*. Цинхай, 2020; № 6:102 – 104.
6. 陶友兰．综合性大学专业学位教育新探索 – 以翻译硕士学位为例．外国语, 2017; № 3: 107. Тао Ю. Новое исследование профессионального образования в многопрофильных университетах – например, магистр перевода. *Иностранный язык*. Шанхай, 2017; № 3: 107.
7. 王华树. 信息化时代背景下的翻译技术教学实践. 中国翻译，2012 (3): 57 – 62. Ван Х. Практика обучения использованию цифровых технологий в переводе. *Китайский перевод*. Пекин, 2012 (3): 57 – 62.
8. 钱多秀．“计算机辅助翻译”课程教学思考．北京：中国翻译, 2009; № 4: 30 – 35. Цянь Д. Мысли об обучении – дисциплины по применению цифровых технологий в переводе. *Китайский перевод*. Пекин, 2009; № 4: 30 – 35.


References


1. Garbovskij N.K., Kostikova O.I. Intellekt v cifrovom perevode: iskusstvennyj ili iskusnyj? *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 22: Teoriya perevoda. 2019; № 4: 3 – 23.
2. 陈坚林，马牧青．信息化时代外语教学范式重构研究 – 理据与目标．外语电化教学, 2019; № 1: 12 – 17. Ch`en' C., Ma M. Issledovanie rekonstrukcii paradigmy obuchenie inostrannym yazykam – teoreticheskie osnovy i cel'. *Inostrannye yazyki s povysheniem tehnologii*. Shanhaj, 2019; № 1: 12 – 17.
3. 王少爽．语言服务行业翻译技术的全景解读 – 《计算辅助翻译实践》评介．北京：中国翻 译, 2016; № 4: 65 – 69. Van Sh. Panoramnaya interpretaciya tehnologii perevoda v industrii yazykovyh uslug. *Obzor «Praktiki komp'yuternogo perevoda»*. Pekin: Kitajskij perevod, 2016; № 4: 65 – 69.
4. 王华树, 李德凤, 李丽青．翻译专业硕士翻译技术教学研究：问题与对策．外语电化教, 2018; № 6: 76 – 94. Van H., Li D., Li L. Issledovanie po obucheniyu tehnologii perevoda dlya magistrov: problemy i kontrmery. *Inostrannye yazyki s povysheniem tehnologii*. Shanhaj, 2018; № 6: 76 – 94.
5. 韩永丽，陈泽军．疫情期间高校在线教学平台的比较与选择．西部素质教育, 2020; № 6: 102 – 104. Han' Yu., Ch`en' C. Sravnenie i vybor onlajn-platform dlya obucheniya v kitajskah universitetah vo vremya pandemii. *Obrazovanie v Zapadnom Kitae*. Cinhaj, 2020; № 6:102 – 104.
6. 陶友兰．综合性大学专业学位教育新探索 – 以翻译硕士学位为例．外国语, 2017; № 3: 107. Tao Yu. Novoe issledovanie professional'nogo obrazovaniya v mnogoprofil'nyh universitetah – naprimer, magistr perevoda. *Inostrannyj yazyk*. Shanhaj, 2017; № 3: 107.
7. 王华树. 信息化时代背景下的翻译技术教学实践. 中国翻译， 2012 (3): 57 – 62. Van H. Praktika obucheniya ispol'zovaniyu cifrovyh tehnologij v perevode. *Kitajskij perevod*. Pekin, 2012 (3): 57 – 62.
8. 钱多秀．“计算机辅助翻译”课程教学思考．北京：中国翻译, 2009; № 4: 30 – 35. Cyan' D. Mysli ob obuchenii – discipliny po primeneniyu cifrovyh tehnologij v perevode. *Kitajskij perevod*. Pekin, 2009; № 4: 30 – 35.


*Статья поступила в редакцию 26.11.21*

УДК 514 (075.8):81 (075.8) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-352-353

***Proyaeva I.V.,*** *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov; senior lecturer Orenburg Branch of Plekhanov Russian University of Economics (Orenburg branch), Orenburg Branch of PSUTI (Orenburg Russia), E-mail: docentirina@mail.ru*
***Kolobov A.N.,*** *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov; senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg Russia), E-mail: KolobovAN@ya.ru*

**ON THE APPLICATION OF GEOMETRY TO SOLVING PHYSICAL PROBLEMS.** The article is of an applied nature and deals with one of the most difficult issues of modern mathematics, as well as for the assimilation of students – it is the application of geometric apparatus to solving applied problems. The authors focus on the application of geometric methods in solving problems of elementary physics. This method allows to solve physical problems using ready-made formulas by direct calculation, elementary calculations. The choice of these formulae is obviously dictated by conditions of the task and its requirements. This is the unusual simplicity of this method in comparison with coordinate, vector and other methods used in geometry and sometimes requiring considerable ingenuity and lengthy searches from the decider, although the finished solution may be very short. The considered material was implemented in a specific educational process in practical classes at the university and allowed to increase the efficiency of the assimilation of the studied material by students.

*Key words:* **geometric method, elementary problems, modern mathematics, new technologies.**

***И.В. Прояева,*** *канд. физ.-мат. наук, доц. Оренбургского государственного педагогического университета имени В.П. Чкалова, доц. Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова (Оренбургский филиал), ПГУТИ (Оренбургский филиал), г. Оренбург, E-mail: docentirina@mail.ru*
***А.Н. Колобов,*** *канд. техн. наук, доц. Оренбургского государственного педагогического университета имени В.П. Чкалова, доц. Оренбургского государственного университета, г. Оренбург, E-mail: KolobovAN@ya.ru*

# О ПРИМЕНЕНИИ ГЕОМЕТРИИ К РЕШЕНИЮ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Данная статья носит прикладной характер и посвящена одному из самых сложных вопросов современной математики, а также для усвоения обучающимися – это приложение геометрического аппарата к решению прикладных задач. Основное внимание в работе авторы акцентируют на применении геометрических методов при решении задач элементарной физики. Данный метод позволяет решать физические задачи по готовым формулам прямым вычислением, элементарными выкладками. Выбор этих формул с очевидностью диктуется условиями задачи и ее требованиями. В этом состоит необычная простота этого метода по сравнению с координатным, векторным и другими методами, применяемыми в геометрии и требующими от решающего порой немалой сообразительности, длительных поисков, хотя готовое решение может быть очень коротким. Рассмотренный материал был реализован в конкретном учебном процессе на занятиях-практикумах в вузе и позволил повысить эффективность усвоения изучаемого материала обучающимися.

*Ключевые слова:* **геометрический метод, элементарные задачи, современная математика, новые технологии.**

На современном этапе в век информатизации и цифровизации, в Год науки и технологий математика со своими приложениями выходит на первый план. На протяжении многих столетий ученые-математики разрабатывали различные новые технологии, которые сначала не принимались в силу своей непонятности и порой кажущимися безумными. Но позднее, когда аппарат был осознан, математические методы позволяли решать сложные и порой, на первый взгляд, неразрешимые задачи разных научных направлений с легкостью. Геометрия с самого начала своего появления служила подспорьем в решении многих прикладных задач, что обосновывает ее актуальность [1]. Новизна работы заключается в новом подходе к решению прикладных задач с помощью геометрии. Целью исследования является рассмотрение применения математического аппарата к решению прикладных задач. Цель определила следующие задачи: 1. Показать применение математического аппарата при решении физических задач; 2. Показать особенности и значимость точных наук в образовании обучающихся.

Для выяснения того, как геометрия может помочь при решении задач по физике, рассмотрим несколько примеров.

Задача 1. Источник света в виде материальной точки поместили на расстоянии 50 см от собирающей линзы и на расстоянии 5 см – от ее оптической оси. Вычислите расстояние между фокусами линзы, если действительное изображение источника получается на расстоянии 10 см от оптической оси [2].

Изобразим данную конструкцию

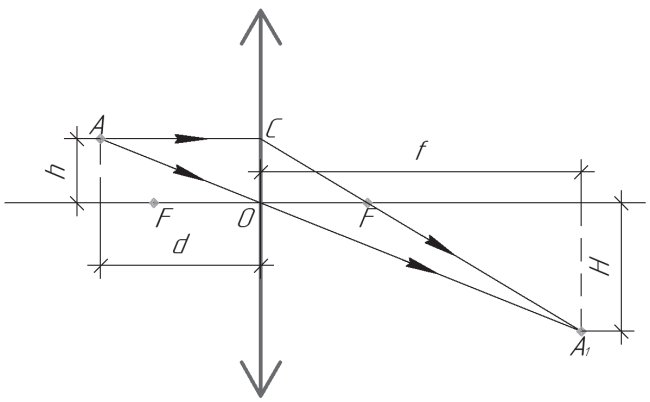



Рис. 1. Источник света и линза

Запишем формулу тонкой линзы:

$$\frac{1}{F}=\frac{1}{d}+\frac{1}{f}$$

1) Выразим $f$:

$$\frac{1}{f}=\frac{1}{F}-\frac{1}{d}$$
$$\frac{1}{f}=\frac{d-F}{dF}$$
$$f=\frac{dF}{d-F}$$

2) Рассмотрим треугольники AOB и $A_1OB_1$ (прямоугольные треугольники):

– $\angle ABO=\angle OB_1A_1=90°$, а расстояние от точки до прямой это есть перпендикуляр, опущенный из данной точки на прямую;

– $\angle AOB=\angle A_1OB_1$, так как вертикальные углы равны;

– $\angle OAB=\angle OA_1B_1$, так как $\angle OAB=\angle ABO-\angle AOB$ и $\angle OA_1B_1=\angle OB_1A_1-A_1OB_1$, где $\angle ABO=\angle OB_1A_1$ и $\angle AOB=\angle A_1OB_1 \Rightarrow$ можно представить $\angle OA_1B_1=\angle ABO-\angle AOB$ , так как $\angle OA_1B_1=\angle ABO-\angle AOB=\angle OAB \Rightarrow \angle OAB=\angle OA_1B_1$.

Значит $\Delta AOB \sim \Delta A_1OB_1$ (Признак подобия треугольников по 3 равным углам) [4].

3) Из подобия треугольников $\Delta AOB \sim \Delta A_1OB_1$ следует, что поперечное увеличение линзы Г можно найти по формулам:

$$\Gamma=\frac{H}{h}=\frac{f}{d}$$

4) Учитывая, что $f=\frac{dF}{d-F}$, получаем:

$$\frac{H}{h}=\frac{dF}{d(d-f)}$$
$$\frac{H}{h}=\frac{F}{d-F}$$

Применим свойство пропорции:

$$Fh=H(d-F)$$
$$Fh=Hd-HF$$
$$Fh+HF=Hd$$
$$F(H+h)=Hd$$

Получим окончательное решение в общем виде:

$$F=\frac{dH}{H+h}$$

Подставляя все данные значения, переведенные в систему СИ, в полученную формулу, получим:

$$F=\frac{0{,}5*0{,}1}{0{,}1+0{,}5}=0{,}333 \text{ м}.$$

При решении данной физической задачи ученики сталкиваются с необходимостью применения усвоенных в 8 классе знаний по теме «Подобие треугольников». Здесь обучающимся необходимо сначала определить, какие треугольники им нужны для сравнения. Затем, учитывая все данные условия задачи и рисунка, определить, какой из трех признаков подобия здесь лучше всего использовать. Соответственно, отсутствие таких знаний у учеников создает трудности еще на начальном этапе решения задачи, так как именно подобие треугольников позволяет ученику вывести необходимую ему формулу.

Задача 2. Идеальный одноатомный газ сначала нагревается, и его давление увеличивается в 2 раза в изохорном процессе, затем продолжается нагревание, и объем газа увеличивается в 2 раза в изобарном процессе. После этого происходит уменьшение давления в 2 раза при изохорном охлаждении, затем уменьшается вдвое объем в изобарном процессе. Определите КПД такого цикла [3].

*Решение:*

Обозначим $p_1$давление газа в начальном состоянии 1, $V_1$ - его объем. Тогда рассматриваемый цикл можно представить диаграммой в координатных осях $p - V$, представленные на рисунке 2.

КПД цикла тепловой машины равен

$$\eta = \frac{A'}{Q_1},$$

где $A'$ - полезная работа за цикл, [4].

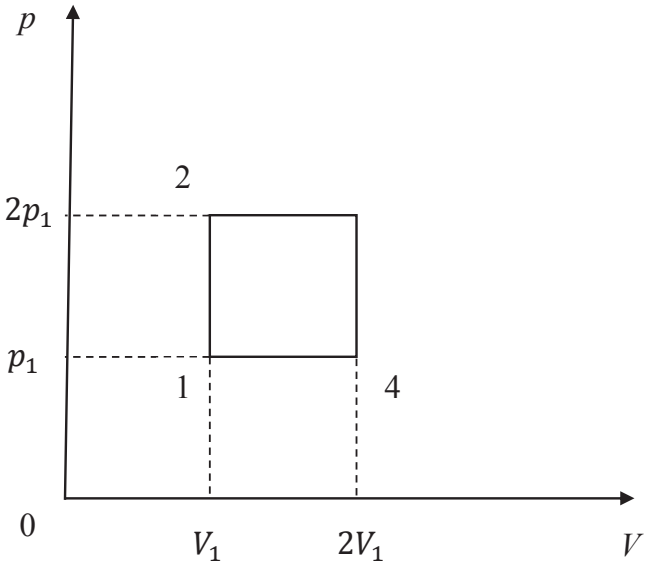



Рис. 2. Идеальный одноатомный газ

Работа $A'$ за цикл равна площади цикла в единицах $pV$. Поскольку диаграмма цикла представляет собой прямоугольник, то его площадь легко вычисляется:

$$A' = \Delta p \Delta V = p_1 V_1.$$

Передача количества теплоты $Q_1$газу от нагревателя происходит в процессах 1-2 и 2-3. По первому закону термодинамики, переданное газу количество теплоты связано с изменением внутренней энергии газа и работой, совершенной газом [4]:

$$\Delta U = Q_1 - A'_{13},$$
$$Q_1 = U_3 - U_1 + A'_{13}.$$

Внутреннюю энергию газа в состояниях 1 и 3 выразим через значения давления и объема газа:

$$U_1 = \frac{3}{2} p_1 V_1,$$
$$U_3 = \frac{3}{2} p_3 V_3 = 6 p_1 V_1,$$
$$\Delta U = \frac{9}{2} p_1 V_1.$$

Работа $A'_{13}$ при переходе газа из состояния 1 в состояние 3 равна площади под графиком диаграммы в единицах $pV$:

$$A'_{13} = 2 p_1 \Delta V = 2 p_1 V_1.$$

Следовательно, количество теплоты равно

$$Q_1 = \frac{9}{2} p_1 V_1 + 2 p_1 V_1,$$
$$Q_1 = \frac{13}{2} p_1 V_1.$$

Находим коэффициент полезного действия цикла:

$$\eta = \frac{A'}{Q_1}, = \frac{2 p_1 V_1}{13 p_1 V_1} \approx 0{,}154.$$

Задача 3. Кольцо из металла, имеющий радиус 4,8 см поместили в магнитное поле с индукцией 12 мТл. Его удаляют из поля за 25 с. Необходимо вычислить среднюю ЭДС, которая возникает в данном кольце [5]

*Решение:*

Для начала запишем формулу для нахождения значения магнитного потока. Здесь $B$ – индукция магнитного поля, $S$ – площадь контура, через которую определяется магнитный поток, $\alpha$ – угол между нормалью к площади контура и вектором магнитной индукции.

По условию задачи, конечное значение магнитного потока и, соответственно, индукции магнитного поля будет равно нулю, так как металлическое кольцо удаляют из поля. Значит, если рассматривать изменение магнитного потока, то его численное значение будет равно начальному магнитному потоку (при условии, что $\alpha = 0°$): $\Delta\Phi = BS$.

В роли ограничивающего контура в нашей задаче играет металлическое кольцо, следовательно, за площадь контура будем принимать площадь данного кольца: $S = \pi r^2$.[3]

Тогда изменение магнитного потока будет выглядеть так: $\Delta\Phi = B\pi r^2$.

Учитывая, что $\Delta\Phi = B\pi r^2$, запишем окончательную формулу, определяющую ЭДС индукции: $E_i = \frac{B\pi r^2}{\Delta t}$.

Подставляя численные значения, получим:

$$E_i = \frac{12 * 10^{-3} * 3{,}12 * 0{,}048^2}{25 * 10^{-3}} = 3{,}5 * 10^{-3}\ B = 3{,}5\ \text{мВ}.$$

На примере этих задач можно увидеть, что такой раздел геометрии, как «Площадь» находит применение практически во всех разделах физики школьного курса. Продемонстрировано, что геометрический метод играет особую роль в математике, что доказывает достижение цели и задачи данного исследования. Решение практических задач способствует развитию логического мышления у обучающихся, формированию познавательного интереса к предмету, а также раскрытию творческого потенциала у школьников. Особое место в этом плане занимают задачи прикладного характера, в нашем случае – это физические задачи. Именно они позволяют осуществлять межпредметные связи математики с другими науками, такими как физика, химия и т.д.

Библиографический список


1. Александров А.Д. *Геометрия для 10 – 11 классов*: учебное пособие для учащихся общеобразовательной школы и классов с углубленным изучением математики. Москва: Просвещение, 2020.
2. Атанасян Л.А. *Сборник задач по элементарной геометрии*. Москва: Просвещение, 2010.
3. Атанасян Л.С. и др. *Геометрия. 10 – 11 классы*: учебник для общеобразовательных учреждений: базовый и профильный уровни. Москва: Просвещение, 2020.
4. Прояева И.В. Об организации компетентностно-ориентированного подхода самостоятельной работы бакалавров по математическим дисциплинам на технических специальностях ВО. *Реализация компетентностного подхода в сфере инженерной подготовки*: монография. Уфа: ООО АЭТЕРНА, 2017: 101 – 106.
5. Прояева И.В., Сиделов Д.И. Об использовании методов параксиального приближения в физических приложениях при подготовке бакалавров инженерного профиля. *Актуальные проблемы и перспективы в сфере инженерной подготовки*: монография. Оренбург, 2019: 94 – 97.


References


1. Aleksandrov A.D. *Geometriya dlya 10 – 11 klassov*: uchebnoe posobie dlya uchaschihsya obscheobrazovatel'noj shkoly i klassov s uglublennym izucheniem matematiki. Moskva: Prosveschenie, 2020.
2. Atanasyan L.A. *Sbornik zadach po `elementarnoj geometrii*. Moskva: Prosveschenie, 2010.
3. Atanasyan L.S. i dr. *Geometriya. 10 – 11 klassy*: uchebnik dlya obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij: bazovyj i profil'nyj urovni. Moskva: Prosveschenie, 2020.
4. Proyaeva I.V. Ob organizacii kompetentnostno-orientirovannogo podhoda samostoyatel'noj raboty bakalavrov po matematicheskim disciplinam na tehnicheskih special'nostyah VO. *Realizaciya kompetentnostnogo podhoda v sfere inzhenernoj podgotovki*: monografiya. Ufa: OOO A`ETERNA, 2017: 101 – 106.
5. Proyaeva I.V., Sidelov D.I. Ob ispol'zovanii metodov paraksial'nogo priblizheniya v fizicheskih prilozheniyah pri podgotovke bakalavrov inzhenernogo profilya. *Aktual'nye problemy i perspektivy v sfere inzhenernoj podgotovki*: monografiya. Orenburg, 2019: 94 – 97.


*Статья поступила в редакцию 24.11.21*

УДК 51 (07) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-354-356

***Magomedgadzhieva A.M.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University; math teacher, CHOU "Gymnasium "Sahab" (Makhachkala, Russia), E-mail: ami-76@mail.ru*
***Gadzhieva Z.D.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gadzhieva.zulfiya@mail.ru*
***Gadjiagaev Sh.S.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sharafudin79@mail.ru*

**METHODOLOGICAL ASPECTS OF SOLVING PROBLEMS OF THE ECONOMIC CONTENT OF THE UNIFIED STATE EXAM IN MATHEMATICS.** The article considers one of the approaches to solving common types of tasks with bank differentiated payments, which are unequal annual or monthly payments (tranches), proportionally decreasing over the entire loan term. For this type of tasks, a pattern has been revealed in the compilation of the sequence of debt with interest accrual, the sequence of debt with repayment of debts and the sequence of debt payments. The formula of the total amount of all payments and the formula of payment (tranche) for a specific year (month) of lending is derived. The article provides examples of the use of derived formulas in the context of specific tasks and shows the construction of a mathematical model of problems of this type. The article is relevant, since tasks with bank differentiated payments are one of the main types of economic tasks of the 2nd part of the Unified State Exam, where it is required to give a reasoned detailed answer with the construction of a mathematical model of the problem. The tasks are taken from the collection of the FIPI Unified State Exam-2021 profile level edited by I.V. Yashchenko.

*Key words:* **differentiated payments, loan, tranches, loan rate, loan term, total amount of payments.**

***А.М. Магомедгаджиева****, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, учитель математики ЧОУ «Гимназия «Сахаб», г. Махачкала, E-mail: ami-76@mail.ru*
***З.Д. Гаджиева****, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: gadzhieva.zulfiya@mail.ru*
***Ш.С. Гаджиагаев,*** *канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: sharafudin79@mail.ru*

# МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ЕГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ

В статье рассматривается один из подходов к решению распространенных типов задач с банковскими платежами. Все эти платежи неравные, выплачиваются каждый год или по месяцам. Сумма платежей будет уменьшаться по мере выплаты кредита к концу его срока. Для этого типа задач выявлена закономерность в составлении последовательности долга с начислением процентов, последовательности долга с погашением задолженностей и последовательности долга платежей. Выведена формула общей суммы всех платежей и формула выплаты (транша) за конкретный год (месяц) кредитования. В статье приведены примеры использования выведенных формул в контексте конкретных задач и показано конструирование математической модели задач такого типа. Все рассматриваемые нами экономические задачи взяты из сборника ФИПИ ЕГЭ-2021 профильного уровня под редакцией И.В. Ященко.

*Ключевые слова:* **дифференцированные платежи, кредит, транши, кредитная ставка, срок кредитования, общая сумма выплат.**

Экономические задачи являются наиболее сложными, но и в то же время интересными для разбора при подготовке к ЕГЭ профильного уровня по математике. Введение таких задач в задания ЕГЭ по математике очень полезно для учащихся, т.к. они позволяют детям размышлять о реальных жизненных ситуациях. Очень много людей, которые, беря кредиты в банках, не владеют навыками произведения расчетов с процентами, не осознают сумму итогового платежа и попадают в кредитовую зависимость. Играть на бирже с ценными бумагами, следить за их курсом, за процентными ставками – это сложное дело, которое требует от любого из нас больших знаний, поэтому к решению такого рода задач нельзя относиться легкомысленно.

Актуальность статьи заключается в том, что задачи с банковскими дифференцированными платежами являются одним из основных видов экономических задач 2-й части КИМов ЕГЭ, где требуется дать обоснованный развернутый ответ с построением математической модели задачи.

*Проблема* исследования заключается в том, что учащиеся 10–11 классов при обучении решению задач на банковские вклады и процентные ставки сталкиваются с рядом терминов, которые им незнакомы и в которых они плохо ориентируются.

*Объект* исследования: процесс подготовки учащихся 10–11 классов к сдаче профильного экзамена (ЕГЭ) по математике.

*Предмет*: обучение учащихся 10–11 классов решению задач на банковские вклады и процентные ставки в процессе подготовки к ЕГЭ по математике.

Основная цель данного исследования – изучить методические аспекты обучения учащихся 10–11 классов решению практических задач на банковские вклады и процентные ставки при подготовке к ЕГЭ по математике учителям и ученикам 10–11 классов.

Задачи исследования:

1) рассмотреть уровень современного состояния проблемы обучения математике учащихся 10–11 классов;

2) изучить методику обучения учащихся 10–11 классов решению банковских задач на вклады и проценты.

Гипотеза исследования: если найти оптимальные способы решения экономических задач, то это поможет создать условия для успешной подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ по математике и лучшего освоения учащимися материала на уроках математики.

Основные этапы работы:

- рассмотрение основного теоретического материала по данному исследованию;
- работа над практической частью.

Методы исследования:

- теоретический анализ научной и методической литературы по данному исследованию;
- анализ методической литературы;
- Подбор методически обоснованных заданий, способствующих успешной подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ.

Теоретическая значимость заключается в обосновании и рассмотрении методических аспектов обучения старшеклассников решению задач с экономическим содержанием для оказания помощи при подготовке к ЕГЭ учителям и ученикам 10–11 классов.

Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты могут быть использованы учителями школ, гимназий и лицеев в учебном процессе школ, а также студентами педагогических вузов и колледжей.

Данная статья – попытка помочь учителям математики в подготовке учащихся к ЕГЭ по математике. Идея обобщить материал, связанный с решением «экономических задач», появилась у нас в ходе разбора с учениками на дополнительных занятиях задач такого рода. Решение «экономических» задач вызывает у учащихся наибольшие затруднения по сравнению с другими видами текстовых задач. Объективные причины этого кроются в содержании самой задачи, которое связано с непомерно длинной формулировкой условия и смысловой необычностью сюжета, а это, как правило, «напрягает» учащихся.

Первое знакомство учащихся с процентами происходит в курсе математики 5 класса, где они решают простейшие задачи на проценты. В 6 классе рассматриваются задачи на нахождение частей по процентам. В 8 классе в заданиях ВПР по математике встречаются задачи на вклады под банковские и процентные ставки. А при подготовке к ОГЭ по математике в 9 классе эти задачи также можно увидеть среди других в первой части.

Встает вопрос: зачем мы рассматриваем экономические задачи, ведь их представлено немало в различных источниках? Ответ очевиден: хотелось бы найти более рациональный и универсальный способ их решения на собственном педагогическом опыте.

*Задачей* данной работы является рассмотрение способов решения разных типов заданий под № 15, за которое при оценивании результатов ЕГЭ дают учащимся 2 первичных балла.

Рассмотрим этапы решения банковских задач с экономическим содержанием:

1. Внимательно и несколько раз читаем условие задачи.
2. Указываем и распределяем основные действия в условии задачи.
3. Выражаем их на математическом языке.
4. Выполняем действия и указываем ответ.

Решение задания № 15 включает в себя представление условия задания в виде математической модели, т.к. все эти задачи являются текстовыми, но с финансовым уклоном и громоздкими вычислениями.

Существует несколько видов таких заданий:

– банковские кредиты и вклады;
– на ценные бумаги и акции;
– задачи на поиск оптимальных решений.

Предлагаем рассмотреть один из самых распространенных типов экономических задач – с банковскими платежами**.** Если брать в банке кредиты, выплаты могут быть разными в течение всех лет, их можно выплачивать каждый месяц, пропорционально уменьшая в течение всего срока кредитования. Прежде всего, для решения этого типа задач полезно усвоить закономерности в составлении последовательности долга с начислением процентов, последовательности долга с погашением задолженностей и последовательности долга платежей.

**Задача 1**. Пусть мы хотим взять в банке кредит S млн рублей на n лет (месяцев) на определенных условиях. Представим эти условия в виде таблицы для большей наглядности.

| Условие задачи |
|---|
| На имеющуюся сумму задолженности начисляется r% (каждый год 1 января) |
| Необходимо выплатить часть долга (со 2-го по 6-е месяцы- с февраля по июнь) – до 15 числа каждого месяца |
| Долг должен стать меньше долга на июль (*на конец*) предыдущего года (*месяца*) на одну и ту же сумму (в 7 месяце – в июле каждого года) |

С учетом того, что долг в банке равномерно уменьшался на одну и ту же величину, это составит S/n млн рублей – за год или за месяц.

Тогда последовательность размеров долга на июль каждого года (или на конец каждого месяца) примет вид: $\frac{nS}{n}$; $\frac{(n-1)S}{n}$; $\frac{(n-2)S}{n}$; $\frac{2S}{n}$; $\frac{1S}{n}$; 0; а последовательность размеров долга на январь каждого года (или на 1 число каждого месяца) будет выглядеть так:

$\frac{nS}{n}(1 + 0{,}01r)$; $\frac{(n-1)S}{n}(1 + 0{,}01r)$; $\frac{(n-2)S}{n}(1 + 0{,}01r)$; $\frac{2S}{n}(1 + 0{,}01r)$; $\frac{1S}{n}(1 + 0{,}01r)$.

Очевидна и последовательность всех выплат за период кредитования:

1-я выплата примет вид $\frac{nS}{n}(1+0{,}01r) - \frac{(n-1)S}{n} = (\frac{1}{n} + 0{,}01r\frac{n}{n})S$;

2-я выплата составит $\frac{(n-1)S}{n}(1 + 0{,}01r) - \frac{(n-2)S}{n} = (\frac{1}{n} + 0{,}01r\frac{n-1}{n})S$;

3-я выплата составит $\frac{(n-2)S}{n}(1 + 0{,}01r) - \frac{(n-3)S}{n} = (\frac{1}{n} + 0{,}01r\frac{n-2}{n})S$ и так далее.

Рассуждая аналогично, получим, что выплата за k-й год (месяц) будет выражаться формулой: $(\frac{1}{n} + 0{,}01r\frac{n-(k-1)}{n})\cdot S$;

предпоследняя выплата будет равна $(\frac{1}{n} + 0{,}01r\frac{2}{n})S$, а последняя выплата $(\frac{1}{n} + 0{,}01r\frac{1}{n})S$. Прослеживая закономерность, легко записать общую сумму всех выплат:

$S\,(\frac{1}{n}\cdot n + 0{,}01r\,(\frac{n}{n} + \frac{n-1}{n} + \frac{n-2}{n} + \cdots + \frac{2}{n} + \frac{1}{n})) = S\,(1 + 0{,}01r\frac{n+1}{2}) = S + S\cdot 0{,}01r\frac{n+1}{2}$.

Таким образом, сумма всех выплат за период кредитования состоит из возврата долга S и оплаты процентов $S\cdot 0{,}01r\cdot\frac{n+1}{2}$.

Уместно предложить учащимся составить таблицу всех выплат и долга. Приводим в пример табл. для кредита на срок n лет:

| год | размеры долга в январе | выплата долга (с февраля по июнь) | размеры долга на июль |
|---|---|---|---|
| год получения кредита | – | – | S |
| 1-й год | $\frac{nS}{n}(1+0{,}01r)$ | $(\frac{1}{n}+0{,}01r\frac{n}{n})S$ | $\frac{(n-1)S}{n}$ |
| 2-й год | $\frac{(n-1)S}{n}(1+0{,}01r)$ | $(\frac{1}{n}+0{,}01r\frac{n-1}{n})S$ | $\frac{(n-2)S}{n}$ |
| 3-й год | $\frac{(n-2)S}{n}(1+0{,}01r)$ | $(\frac{1}{n}+0{,}01r\frac{n-2}{n})S$ | $\frac{(n-3)S}{n}$ |
| … | … | … | … |
| (n-1) -й год | $\frac{2S}{n}(1+0{,}01r)$ | $(\frac{1}{n}+0{,}01r\frac{2}{n})S$ | $\frac{1S}{n}$ |
| последний n-й год | $\frac{1S}{n}(1+0{,}01r)$ | $(\frac{1}{n}+0{,}01r\frac{1}{n})S$ | 0 |

Таким образом, можно составить сумму выплат за любой период, например, за первые 10 месяцев кредитования или за второй год кредитования или просчитать выплату за любой месяц (год).

**Делаем вывод:** Если кредит, взятый в банке на n лет (месяцев), равен S млн рублей, кредитная годовая (месячная) ставка равна r%, то $S + S\cdot 0{,}01r\frac{n+1}{2}$ млн рублей составит общая сумма всех выплат за весь период, $S\cdot 0{,}01r\cdot\frac{n+1}{2}$ млн рублей составит переплата за n лет (месяцев), а $(\frac{1}{n} + 0{,}01r\frac{n-(k-1)}{n})\cdot S$ млн рублей составит выплата за k-й год кредитования.

Использование этих формул значительно облегчит решение задач с банковскими дифференцированными платежами. Главное – научить школьников разбираться в условии задачи.

Рассмотрим еще одну задачу по теме исследования.

**Задача 2.** Пусть нами планируется 15 июля текущего года взять кредит в банке на сумму 1400 тысяч рублей на 31 месяц. Условия его возврата таковы:

Найдите r, если известно, что общая сумма выплат после полного погашения кредита составит 1989 тысяч рублей.

Решение: В данной задаче целесообразно составить таблицу всех выплат и долга.

| | размер долга на 1-е число (после начисления%) | выплата долга (со 2-го по 14-е) | размер долга на 15-е число (после выплаты) |
|---|---|---|---|
| размер кредита | – | – | 500 + 30x или 1400 |
| 1-й месяц | 1400 (1 + 0,01r) | 30 + 14r | 500 + 29x или1370 |
| 2-й месяц | 1370 (1 + 0,01r) | 30 + 13,7r | 500 + 28x или1340 |
| 3-й месяц | 1340 $(1 + 0{,}01r)$ | 30 + 13,4r | 500+27x или1310 |
| … | … | | … |
| 28-й месяц | 590 $(1 + 0{,}01r)$ | 30 + 5,9r | 500+2x или 560 |
| 29-й месяц | 560 $(1 + 0{,}01r)$ | 30 + 5,6r | 500+x или 530 |
| 30-й месяц | 530 $(1 + 0{,}01r)$ | 30 + 5,3r | 500 |
| 31-й месяц | 500 (1+0,01r) | 500 + 5r | 0 |

Согласно таблице, общая сумма всех выплат составит:

(30 + 14r) + (30 + 13,7r) + (30 + 13,4r) + …+ (30 + 5,9r) + (30 + 5,6r) +(30 + 5,3r) +(500 + 5r) = 30·30 + 500 + r (14 + 13,7 + 13,4 + … + 5,6 + 5,3 + 5) = 1400 +449,5 r.

Так как мы имеем сумму полного погашения кредита, равную 1989 тысяч рублей, то, значит: $1400 + \frac{589}{2}$ r = 1989, откуда r = 2. Поэтому кредитная месячная ставка при таких условиях составит 2%.

Имея более 20-летний стаж работы в педагогической деятельности и работая в ДГПУ и в ЧОУ «Гимназии «Сахаб», мы стали замечать, что многие качества личности наших студентов и учащихся, особенно деловые, культура их поведения в меняющихся жизненных ситуациях закладываются еще в раннем школьном возрасте.

На наш взгляд, задача как учителей математики гимназии, так и преподавателей вуза состоит в том, чтобы как можно лучше подготовить учащихся 10–11 классов к вступлению во взрослую и реальную жизнь, в экономические отношения.

К сожалению, на изучение математики в старших классах отводится 4 часа, этого катастрофически не хватает учителям для подготовки учащихся к ЕГЭ. Времени хватает только лишь для того, чтобы подготовить учащихся к сдаче базового уровня математики, а решение более сложных задач остается на самостоятельное изучение.

В ЧОУ «Гимназии «Сахаб» эта проблема решена за счет выделения дополнительного 1 час для подготовки к ЕГЭ из школьного компонента в качестве факультативного курса, на котором решаются задания ЕГЭ второй части.

Экономические задачи занимают в программе подготовки учащихся к ЕГЭ по математике в нашей гимназии, как и во всех остальных школах, лицеях, гимназиях, ключевое место, и на их изучение отводится 6 часов.

Ежегодно на базе ЧОУ «Гимназии «Сахаб» проводятся тематические круглые столы, открытые уроки и викторины по математике для учащихся 10–11 классов, где обсуждаются пути и способы решения банковских экономических задач, связанных с реальными жизненными ситуациями.

Также учащиеся гимназии готовят мини-проекты по теме нашего исследования на разные и очень интересные темы: «Если бы я был банкиром…», «Как выгодно вложиться в бизнес?» и т.д. Защита данных проектов проходит во время Недели математики в феврале каждого учебного года в форме конференции.

В 2018 году доклад по теме нашего исследования был представлен на общегородском семинаре учителей математики по проблемам преподавания математики и подготовки учащихся к ЕГЭ.

В 2020 году среди студентов 1 курса факультета математики, физики и информатики (МФиИ) был проведен брейн-ринг по теме: «Я – будущий банкир», на котором рассматривались задачи на проценты и вклады, разыгрывались призы от представителей одного из банков за оригинальный подход к решению нестандартных экономических задач.

Реализуя межпредметные связи математики с другими дисциплинами, также на базе МФиИ ДГПУ в сентябре 2021 года проводилась конференция среди студентов 1 курса и учащихся 10–11 классов ЧОУ «Гимназии «Сахаб», где студенты делились своими подходами к решению нестандартных задач с учащимися, а те, в свою очередь, на английском языке защищали свои проекты по решению нестандартных задач (т.к. данная гимназия с гуманитарным уклоном).

В этом учебном году по линии волонтерства преподаватели и студенты факультета МФиИ проводят безвозмездно дополнительные занятия для подготовки учащихся школ из многодетных и малообеспеченных семей к сдаче ЕГЭ по математике, где решаются, в том числе, банковские задачи и задачи на процентные ставки.

В статье продемонстрировано, как можно использовать выведенные формулы в контексте конкретной задачи. Знание формул ещё не обеспечивает готовой модели решения. Ученик должен сам на основе проведенного анализа задачи сконструировать её модель. При этом наглядность математической модели задачи и её исследование можно показать либо через построение последовательности всех выплат, либо через составление таблицы долга и выплат.

В ходе разработки материала нашего исследования поэтапно были раскрыты основные цели и задачи, ставящиеся перед началом исследования.

Мы считаем, что цель исследовательской работы достигнута, и задачи в целом успешно решены.

Подводя итоги, можно отметить, что материал данной статьи можно использовать в курсе основной школы для подготовки учащихся 11 классов к ЕГЭ по математике.

Библиографический список


1. *Демонстрационный вариант контрольно-измерительных материалов единого государственного экзамена 2015 года по математике. Профильный уровень*. Available at: http://www.ege.edu.ru/
2. ЕГЭ. Математика. Профильный уровень: типовые экзаменационные варианты: 36 вариантов. Москва: Издательство «Национальное образование», 2021.
3. Малкова А.Г. *Математика: авторский курс подготовки к ЕГЭ*. Ростов-на-Дону, Феникс, 2019.
4. Семенов А.В., Ященко И.В. *Математика. Решение задач повышенного и высокого уровня сложности. Как получить максимальный балл на ЕГЭ*. Москва, Интеллект-центр, 2017.
5. *Спецификация контрольно-измерительных материалов для проведения в 2015 году единого государственного экзамена по математике. Профильный уровень*. Available at: http://www.ege.edu.ru/


References


1. *Demonstracionnyj variant kontrol'no-izmeritel'nyh materialov edinogo gosudarstvennogo `ekzamena 2015 goda po matematike. Profil'nyj uroven'*. Available at: http://www.ege.edu.ru/
2. EG`E. Matematika. Profil'nyj uroven': tipovye `ekzamenacionnye varianty: 36 variantov. Moskva: Izdatel'stvo «Nacional'noe obrazovanie», 2021.
3. Malkova A.G. *Matematika: avtorskij kurs podgotovki k EG`E*. Rostov-na-Donu, Feniks, 2019.
4. Semenov A.V., Yaschenko I.V. *Matematika. Reshenie zadach povyshennogo i vysokogo urovnya slozhnosti. Kak poluchit' maksimal'nyj ball na EG`E*. Moskva, Intellekt-centr, 2017.
5. *Specifikaciya kontrol'no-izmeritel'nyh materialov dlya provedeniya v 2015 godu edinogo gosudarstvennogo `ekzamena po matematike. Profil'nyj uroven'*. Available at: http://www.ege.edu.ru/


*Статья поступила в редакцию 01.12.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-356-359

***Mitskevich M.V.,*** *teacher of additional education, "Academic" Center for Extracurricular Work (St. Petersburg, Russia),*
*E-mail: marcmitskevich@gmail.com*

**MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES: THE EXPERIENCE OF USING MODERN SEQUENCERS AND PROBLEMS OF WRITING MUSIC USING VIRTUAL VST INSTRUMENTS.** Relevance of the chosen topic is due to the need for a thorough study of extensive possibilities of music computer technologies as a tool and means of creating musical compositions. The article analyzes experience of using a musical computer, with the help of which new musical ideas and images are born. The very way and approach to the embodiment of the composer's bold thoughts and ideas in musical form is changing. The work outlines problems that many musicians face today who come into contact with the field of electronic music composition and use music computer technologies as a tool for creativity. The question of practical possession of computer resources, synthesizers and other tools that allow a musician to unleash his creative potential is considered. The author also focuses on a problem of using music computer technologies as a means of teaching music and relevant tools for organizing inclusive musical education.

*Key words:* **music computer technologies, musical form, composition, VST instruments, sequencer, synthesizer, plug-ins.**

***М.В. Мицкевич****, педагог доп. образования Центра внешкольной работы «Академический», г. Санкт-Петербург,*
*E-mail: marcmitskevich@gmail.com*

# МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ОПЫТ ОБРАЩЕНИЯ К СОВРЕМЕННЫМ СЕКВЕНСОРАМ И ПРОБЛЕМЫ НАПИСАНИЯ МУЗЫКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИРТУАЛЬНЫХ VST–ИНСТРУМЕНТОВ

Представленная в статье тематика исследования обусловлена необходимостью досконального изучения обширных возможностей музыкально-компьютерных технологий как инструмента и средства создания музыкальных композиций. В статье анализируется опыт обращения к музыкальному компьютеру с использованием которого рождаются новые музыкальные идеи, новые художественные образы. Обозначены проблемы, с которыми сталкиваются сегодня многие музыканты, соприкасающиеся с областью электронной музыкальной композиции и использующие МКТ как инструмент для творчества. Рассматривается вопрос практического владения компьютерными ресурсами, синтезаторами и другими инструментами, позволяющими музыканту раскрыть его твор-

ческий потенциал. Автор также акцентирует внимание на проблеме использования музыкально-компьютерных технологий как средства обучения музыке и актуального инструментария для организации инклюзивного музыкального образования.

*Ключевые слова:* **музыкально-компьютерные технологии, музыкальная форма, композиция, VST-инструменты, секвенсор, синтезатор, плагины**.

Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью досконального изучения обширных возможностей музыкально-компьютерных технологий (МКТ) как инструмента и средства создания музыкальных композиций. Анализ опыта обращения к музыкальному компьютеру, с помощью которого рождаются новые музыкальные идеи, образы, меняет сам способ и подход к воплощению смелых мыслей и идей композитора в музыкальной форме. Обозначены проблемы, с которыми сталкиваются сегодня многие музыканты, соприкасающиеся с областью электронной музыкальной композиции и использующие МКТ как инструмент для творчества. Способы овладения информационными ресурсами, виртуальными синтезаторами и в целом музыкально-компьютерными программно-аппаратными комплексами, позволяющими музыканту раскрыть его творческий потенциал, рассматриваются нами в контексте практической значимости результатов проводимого исследования. Задачей данной работы является представление глубокого анализа новой и перспективной сферы музыкальной деятельности, связанной с проблематикой использования МКТ как средства обучения музыке и актуального инструментария для организации различных уровней и направлений современного музыкального образования.

Развитие МКТ [1–2] демонстрирует все более широкие возможности в практическом применении. Это обусловлено высокой популярностью использования самых мощных многообразных и безгранично объемных тембровых хранилищ звуковой вселенной. Многофункциональная палитра магических сращиваний отдельных элементов целого спектра музыкально-художественных явлений, чей таинственный мир возможностей обработки звука притягивает самых любознательных творцов, требует ответственного подхода в изучении данных процессов, колоссально раскрывает музыкальную фантазию и пробуждает неописуемую гамму эмоций в процессе написания музыки. Для музыканта создаются условия работы со звуком, в которых огромный мир широчайших возможностей создания нового звукового образа, его многовариантного представления во времени и пространстве является основополагающей задачей. Это может быть как слияние, так и конфликт звуковых частот и тембров, а также их вариабельность по масштабу, глубине и фактуре. В целом автором может быть представлен как совершенно иной тип создания звуковой плоскости, логики строения и взаимосвязи с другими элементами звуковых миров.

Проблематика обращения к современным секвенсорам и проблемы написания музыки с использованием виртуальных VST-инструментов показывает, что с развитием данного направления открываются новые перспективы для всей музыкальной индустрии, создания новой платформы изучения организации звукового процесса, его новой парадигмы и новых тенденций мирового музыкального пространства [3–4]. Данные технологии расширяют область познания о так называемом «виртуальном» звуке [5]. В многочисленных источниках обозначены разнообразные и разноплановые технические и технологические аспекты (см., например, работы [6–8]). Виртуальная студия – это технология, позволяющая создавать плагины для различных программ для работы со звука. Данная платформа в изначальном ее виде представляла собой некий трафарет различных аналоговых реверберaторов, компрессоров и целого ряда аудиоэффектов и эквалайзеров цифрового мира. На сегодняшний день сам термин «VST-плагин» мы понимаем как совершенно любой виртуальный инструмент и эффект.

Существуют также и более совершенные и сложные VSTi технологии, которые отличаются способностью генерировать звуковой сигнал. VST2 создавалась для проекции акустических инструментов в цифровое пространство, и все программные синтезаторы, а также семплеры стали работать на его основе. В настоящее время создана более новая технология – VST3 со своими новыми характеристиками и отличиями от предыдущих технологий. Главными особенностями этого инструмента является улучшенное взаимодействие с MIDI-проектами, отвечающее за более качественное воспроизведение динамики и звуков проекта. К тому же VST3 является лидером по количеству MIDI-входов и выходов, виртуальных аудиовходов, что позволяет создавать инструменты, которые, в свою очередь могут, генерировать и более сложные звуки и сигналы.

На данный момент реализуется огромное количество плагинов, их использование многофункционально и применимо в различных синтезаторах, эффектах и анализаторах звука, в которых виртуальные инструменты и применимы на практике. Погружаясь в детали работы с данными технологиями виртуальной студии VST, например, используя программное обеспечение для создания, записи и микширования музыки Steinberg Cubase, приходит осознание, что эти технологии являются незаменимым инструментом в выборе плагинов, создании новых инструментов. Отметим, что в работе с плагинами в первую очередь необходимо всегда сохранять все тщательно настроенные переключатели. В программах предусмотрены различные функции управления параметрами плагина, это является наиболее ответственным вопросом: всегда возможно запросить общее количество параметров, установить значение конкретного параметра, его описание, получить отображаемое значение. Обращаясь к опыту и навыкам владения разными программами, можно добавить, что программирование логики синтезатора и, собственно, сам синтез и технические стороны создания VST-плагинов – процесс, занимающий много времени. Интересным опытом является так называемое экспериментирование с электронными звуками (синтез звуков) в форме этюдов с использованием видеоматериала. В этом творческом процессе наиболее полно и объёмно композитор может проявить и реализовать свою фантазию, прокручивая рычажки и различные «крутилки» в поисках более подходящих элементов звука в выстраивании целостной музыкальной картины. Важное место здесь занимает свободная импровизация, в которой форма может меняться на протяжении всего сочинения. Это может быть задано использованием различных алгоритмов и возможностью включения случайных элементов («рандомизации») в процесс создания музыкальной композиции посредством различных музыкальных технологий, например, «цифровой машины» Launchpad.

К таким цифровым системам обращен большой интерес со стороны современных композиторов. По своему характеру такой музыкальный инструмент представляет собой переносной MIDI-контроллер, с помощью которого музыкант может в режиме реального времени передавать программам в виде сообщений DAV на выбор необходимые им пэды (PAD). Современная программа Ableton Live, например, способна принимать данные сообщения и достаточно четко передавать силу нажатия и скорость. Данный контроллер также значительно облегчает работу музыканта с быстрым выбором различных генерируемых случайных процессов во времени и возможностью быстрой подстройки под их изменения. Launchpad представляет собой новое медийное явление, у которого есть перспектива развития в более совершенную технологию, применимую «в быту» музыкантом в различных направлениях его творческой деятельности. У инструмента есть немало достоинств и функций: он располагает несколькими режимами работы, среди которых отметим пользовательский режим, режим «сессия» и «миксер». Все эти режимы можно переключать с помощью определенных клавиш. У каждого режима свои задачи и характеристики. Так, например, к режиму «сессии» относится основная линия подборки тембров и исполнения ими некой основной лидирующей темы. Переключаясь на режим «миксер», становится возможным управление громкостью и включением и отключением дорожек и нужных эффектов. Существует возможность назначать различного команды через режим «пользователь». Такими командами могут стать и самостоятельные формы генерирования системой озвучивания всего фона (подложки) и ее случайных изменений во времени. Функции данных режимов раскрыты пока неполно, главное, что музыкальный инструмент обновляется и обладает заложенными в нём технологиями, гибкими и способными к различным изменениям и дополнениям. Инструмент сложный в использовании, требует необходимой сноровки и своеобразной техники исполнения на нем. Специальная подсветка помогает быстрее ориентироваться с нажатием нужных клавиш (кнопок). Использование этого инструмента помогает музыкантам раскрыть музыкальные идеи, оформить свои художественные замыслы, дополняет новыми тембровыми красками и способностью творения новых форм и музыкальных идей в режиме реального времени.

Вопрос музыкальной формы является важным в создании любой музыки. Это может быть музыка импровизационного характера, зафиксированная в нотах, или компьютерная звука. В любом случае выстраивание закономерных процессов в музыке обусловлено характером самого материала, из которого и строится полноценное произведение. Важно понимать, что в музыке возможным становится абсолютно любое явление, но способы воплощения и структурирования хаотичных мыслей автора в ней ограничены рамками восприятия слушателем. Музыканту необходимо очень тонко чувствовать эти рамки и двигаться к раскрытию того материала, за создание которого он изначально взялся. Подход со всех сторон и развертывание всей глубины мыслей и замыслов должны быть определяющими факторами в создании музыкального материала.

Музыка на компьютере на сегодняшний момент является неким проводником в мир цифрового сознания. Прежние стереотипы и методы построения формы всё ещё представляют собой основной фон всей музыкальной индустрии, но требует уже сегодня пересмотра (порой – кардинального) и поиска совсем иного подхода к ней. Получается, что в прогрессе технологий нет логики, если не следовать изменениям вслед за ними. Каждое новое цифровое явление несет в себе множество возможностей для воплощения новых творческих идей.

С началом компьютерной (цифровой) эпохи возникли новые возможности создания музыки в специальных программах, которые поддерживают виртуальные инструменты. Музыкально-компьютерные технологии определили возникновение и развитие музыки «искусственного интеллекта». В данной области возможность проекции совершенно новых современных мыслей в создаваемых фабулах музыкального космоса возросло во много раз. Музыкальные программы дали еще больше возможностей для раскрепощения творческого начала. Но объективное представление проблем, с которыми сталкиваются в своей работе музыканты, начинается, пожалуй, с самого главного: представить себе общую канву развития музыкального материала и не потерять при этом важные мысли и творческие идеи в ходе работы с компьютерной программой, в которой подбору

и включению нужных функций и процессу взаимодействия с интерфейсом программы уделяется большой промежуток времени.

Особо отметим, что секвенсор – это робот, выполняющий определенные заданные алгоритмы воспроизведения набора звуков. Звучание всегда одинаковое и неизменное. Ни о каком интерпретировании речи быть не может. По нашему мнению, воспроизводимый компьютером материал не может оставаться конечным этапом в создании музыкального произведения. Звуки банков VST-instruments представляют ложную картину ощущения о «живом» звуке и прописанных для них нотных партитур, нюансировки. В создании любой музыки на компьютере требуется уделить много времени и усилий, чтобы не поддаваться соблазнам вслушивания в чистый и ровный поток звучания. *Главное, не потерять возможное ощущение живого пространства, в котором акустические свойства звука лишь только обогащают наше естественное восприятие и существование музыкальной материи в выстроенной нужной временной пропорции*. Уверенное знание акустики, инструментовки, оркестровки, оркестровых стилей существенно облегчает задачу, но результат озвучивания нот секвенсором всегда будет слабой зоной.

Авторы компьютерной музыки столкнулись с целым рядом проблем, которые требуют тщательного анализа и решения. Сюда, например, нужно отнести пока еще небольшой опыт работы с электронным звуком, который накоплен за последние десятилетия музыкантами, в том числе – в творчестве музыкантов-исполнителей, владеющих искусством исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах (см., например, в работе [9]).

Большую ценность МКТ представляют как инструмент и новая высокотехнологичная творческая образовательная среда в процессе организации музыкально-творческого процесса для людей с ограниченными возможностями здоровья – с глубокими нарушениями зрения (см. работы [10–12]).

Отрываясь от технических вопросов, связанных с описанием и анализом МКТ, нужно сказать и о важной роли самой платформы, на основе которой появляется возможность изучать и воплощать все те идеи, которые были описаны раннее. Дело в том, что Великий подиум компьютерной музыкальной индустрии, расцвет культуры МКТ и настоящий бум творческих проектов в самых разных направлениях, связанных с развитием собственно МКТ – будь то создание музыкальной композиции, искусство исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах, музыкальное оформление рекламы или музыки к кино и многое другое, – всё это со всей своей мощью определяет мегаплатформу музыкальной действительности всего современного мира. Красота и величие данной сферы деятельности – в ее многогранном влиянии на музыкально-творческие процессы, в ней заложены и воплощены законы многовекторного погружения во все области музыки. МКТ и цифровые ресурсы непрерывно совершенствуются и дополняются, усложняются. Будущим мастерам необходимо очень тонко чувствовать музыкальную ткань, реагировать на различные изменения. Этот процесс достаточно трудоемкий, требует тщательного вслушивания и бережного отношения в процессе претворения в жизнь музыкального образа. Следует отметить, что формируемый опыт в работе с синтезом звуков дает музыканту огромное преимущество в реализации музыкантских возможностей: расширяется кругозор музыканта, появляются новые возможности смело проявлять свои музыкальные фантазии в различных областях медиаиндустрии.

Внимание к формообразованию должно быть направлено с двух ракурсов: эмоционального и «атмосферного». Будущей композиции надлежит выбрать свою четкую логику движения материала во времени исходя из выбранного направления. Каждому направлению может соответствовать определенный стиль и жанр. В электронной музыке открыто немало жанров. Подробное изучение, анализ и знакомство с каждым из них является необходимым звеном в постижении композиторского мастерства. Для более глубокого погружения в исследование материала каждого отдельного жанра с композиционной точки зрения можно посвятить еще более обширные отдельные научные исследования. Здесь открывается массивный перспективный пласт для образовательной среды в целом.

Уровень музыканта существенно вырастает в работе с компьютерным звуком. В синтезе различного рода звуков есть нечто потаенное и завораживающее, и это должно находить отклик в сердцах и умах музыкальных людей. Это есть красивый мир, в котором возможно всё.

И только чуткое внимание к любым возможным изменениям в творческих работах способно будет подвигать музыкальную культуру и музыкальную науку на преодоление данных проблем.

Существование огромной потребности в ресурсах и среде высокоразвитого мощного центра, на базе которого аккумулируется самое прогрессивное и одухотворенное сознание, определяет сегодня возможность для реализации всевозможных планов и подготовки лучших творческих и педагогических кадров в данном направлении.

Процессы творческого поиска должны иллюстрировать готовые, возможно, уникальные проекты, подчеркивающие всю красоту и мощь МКТ. В периодичном экспонировании различных музыкальных идей имеет смысл разработка и подбор прекрасного материала, который, в свою очередь, может быть представлен как эталаж под собственной маркой.

В заключение отметим, что на протяжении последнего десятилетия достаточно активно развивается музыкально-информационная общественная среда. Этому процессу сопутствует ряд негативных тенденций, характерных для процесса создания и использования музыкального материала, связанный с необдуманным, часто – достаточно посредственным уровнем использования высокотехнологичных музыкально-творческих ресурсов и средств. Как результат – ухудшается общий музыкантский тезаурус, а за ним и духовное влияние массовой культуры на различные виды творческой деятельности человека. В данном исследовании представлен ряд ключевых положений, развивающих принципы профессиональной музыкальной композиции с использованием нового музыкально-компьютерного инструментария. Описывается собственный опыт автора, который разработал и преподаёт курс «Методика преподавания композиции с использованием музыкально-компьютерных технологий» на различных ступенях музыкального образования: школа – училище – вуз.

Опыт творческой и педагогической деятельности, построенной на многоаспектном и многогранном использовании МКТ, позволил автору наметить ряд ключевых позиций и педагогических подходов к процессу развития талантливых музыкантов, изучающих основы компьютерной музыкальной композиции. В последующих работах, развивающих высказанные автором идеи, основной вектор исследования намечено направить на более подробное рассмотрение и проведение детального анализа разрабатываемых учебных курсов, связанных с преподаванием композиции с использованием музыкально-компьютерных технологий.

Библиографический список


1. 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.
2. 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.
3. Горбунова И.Б. О Юрии Николаевиче Рагсе. *Измерение музыки. Памяти Юрия Николаевича Рагса (1926 – 2012):* сборник научных статей. Санкт-Петербург, 2015: 15 – 20.
4. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О математических методах в исследовании музыки и подготовке музыкантов. *Проблемы музыкальной науки*. 2013; № 1 (12): 264 – 268.
5. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; № 4: 95 – 100.
6. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. Компьютерная музыка. *Лаборатория звука*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2016; Т. 2.
7. 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.
8. 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.
9. Gorbunova I.B. Electronic Musical Instruments: To the Problem of Formation of Performance Mastery *Int'l Conference Proceedings*. 2018: 23 – 28.
10. 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.
11. 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.
12. 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.


References


1. 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.
2. 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.
3. Gorbunova I.B. O Yurii Nikolaeviche Ragse. *Izmerenie muzyki. Pamyati Yuriya Nikolaevicha Ragsa (1926 – 2012):* sbornik nauchnyh statej. Sankt-Peterburg, 2015: 15 – 20.
4. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O matematicheskih metodah v issledovanii muzyki i podgotovke muzykantov. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2013; № 1 (12): 264 – 268.

5. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; № 4: 95 – 100.
6. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. Komp'yuternaya muzyka. *Laboratoriya zvuka*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2016; T. 2.
7. 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.
8. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika "RI-2014":* materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii. 2014: 293 – 294.
9. Gorbunova I.B. Electronic Musical Instruments: To the Problem of Formation of Performance Mastery *Int'l Conference Proceedings*. 2018: 23 – 28.
10. 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.
11. 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.
12. 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.

*Статья поступила в редакцию 03.12.21*

УДК 378.016:811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-359-361

***Archakhova N.V.,*** *senior teacher, North-East Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: archakhova@mail.ru*
***Yushkov S.E.****, North-East Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: kupialt3424@mail.ru*

**CREATIVE TASKS IN TEACHING COUNTRY STUDIES AS MEANS OF DEVELOPING CRITICAL (ANTI-CLIP) THINKING OF STUDENTS.** The article deals with an urgent problem of the modern world – developing of "clip thinking" of young generation living in a VUCA-world. The author shares the experience of using creative tasks aimed at developing creative (anti-clip) and system thinking both as a part of project work during classes and as student's individual work while learning such discipline as Country Studies and Country Studies Through Language. The creative tasks are classifies according to VUCA-method. The conclusion is based on the results of the survey conducted among 5th-year Pedagogy students with the additional specialization in English at North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk).

*Key words:* **"clip/anti-clip" thinking, critical thinking, system thinking, Country Studies, creative approach.**

***Н.В. Арчахова,*** *ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: archakhova@mail.ru*
***С.Е. Юшков,*** *Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: kupialt3424@mail.ru*

# ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СТРАНОВЕДЕНИЮ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО (АНТИКЛИПОВОГО) МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

В данной статье рассматривается актуальная в настоящий момент проблема развития «клипового мышления» у молодого поколения, формирующегося в так называемом VUCA-мире. Автор делится опытом использования творческих заданий с целью развития критического (антиклипового) и системного мышления как во время занятий с преподавателем, так и в качестве самостоятельной работы студентов в ходе изучения таких дисциплин, как «Лингвострановедение» и «Лингвострановедение и страноведение». Творческие задания классифицированы согласно методу VUCA. Выводы основаны на результатах анкетирования, проведенного среди студентов 5 курса, обучающихся по направлению «Педагогика с дополнительной специализацией английский язык» в ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова» (г. Якутск).

*Ключевые слова:* **«клиповое»/«антиклиповое» мышление, VUCA-мир, критическое мышление, системное мышление, страноведение, творческий подход.**

«Клиповое мышление», эффект гугла, VUCA-мир – все чаще педагогическая общественность сталкивается с вызовами, рожденными новым типом мышления. Актуальность данного исследования самым непосредственным образом связана с решением задач, поставленных перед преподавателями вузов – пересмотр методов и методик преподавания и организации учебного процесса в вузе таким образом, чтобы отвечать требованиям новой реальности. Новое поколение, выросшее в условиях VUCA-мира, приходит в университет за академическими знаниями, являясь поколением периода трансформации, когда меняются способы потребления и передачи информации. Целью данного исследования является выявление наиболее эффективных методов работы со студентами на занятиях по лингвострановедению и страноведению в вузе, что предполагает решение соответствующих задач: проанализировать, насколько негативное влияние на процесс обучение имеет «клиповое мышление», классифицировать используемые нами на занятиях задачи согласно VUCA-методу, на основе полученной посредством анкетирования студентов обратной связи оценить эффективность используемых нами творческих заданий.

Прежде всего необходимо понять, насколько «клиповое мышление» является злом и нужно ли с ним бороться – именно таким вопросом все чаще задаются современные педагоги. И если бороться – какие методы и методики использовать. Также решить вопрос о том, не обречена ли борьба на провал. Данная задача требует немедленного решения, так как в век постоянного информационного потока и быстрых изменений возможности для долгого эксперимента нет. Однако при решении данной проблемы педагоги сталкиваются с отсутствием теоретической базы в связи с новизной проблемы. Поиск решения затрудняется тем, что не все научное общество признает существование такого термина как «клиповое мышление», не говоря уже о негативных последствиях, которые оно несет [1; 2]. Не отрицая полностью существования проблем, возникающих из-за «клипового мышления» и ведущих к трудностям с усвоением информации, не можем не согласиться также и с утверждением Н. Логинова, что существование термина указывает больше на межпоколенческий разрыв между более старшим поколением и молодежью [1]. И уж точно не будем ставить знак равенства между клиповым мышлением и интеллектуальной деградацией, соглашаясь в этом с Е.Н. Ярковой [3].

В данном вопросе мы склоняемся к мнению тех педагогов, кто, признавая существование термина и отталкиваясь от этой идеи, предлагает пересмотреть методы, которые использует современная система образования. Так, рассматривая клиповое мышление с точки зрения пользы, которое оно несет в себе, авторы научных работ предлагают пересмотреть содержание учебного материала, изменить формат преподнесения информации, применять яркие, четкие презентации с броскими формулировками [4]. В целях адаптации в условиях преподавания в новом VUCA-мире предлагается развитие креативного мышления и грамотного сочетания традиционных и креативных методов обучениях, к последним относятся приемы геймификации, перевернутого обучения, использование и создание видеоконтента [5].

VUCA-мир – это реальность, отличительными чертами которой являются volatility – нестабильность, uncertainty – неопределенность, complexity – сложность и ambiguity – неоднозначность. Это мир промышленной революции, и самыми основными характеристиками, которыми нужно обладать, чтобы адаптироваться к современным условиям, являются способность быстро меняться, скорость усвоения информации, гибкость мышления. Однако нельзя сбрасывать со счетов и те характеристики, которые мы усвоили, живя в SPOD-мире (steady, predictable, ordinary, definite). Существуя в устойчивом, предсказуемом, простом и определенном мире, мы учились мыслить в глубину, строить логические связи, создавать устойчивые цели. И наилучший выход, на наш взгляд, – не отказываясь от прежних умений и навыков, трансформироваться, обретать новые и строить содержание занятий исходя из этой позиции.

Таким образом, вне зависимости от того, отрицаем мы или соглашаемся с существованием проблем, связанных с существованием в новой реальности – клип-мышление, эффект гугла – нам, современным педагогам стоит пересмотреть содержание занятий и внедрить новые методы подачи информации и обработки ее студентами.

В данной статье представлен опыт преподавания у студентов бакалавриата 5 курса по направлениям подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Русский язык и иностранный язык (английский)» филологического факультета и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Родной язык (якутский) и литература и иностранный язык (английский) Института языков и культуры народов Северо-Востока Российской Федерации Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова (г. Якутск). В связи с тем, что дополнительной специализацией данной группы студентов является английский язык, в содержание программы обучения входят такие предметы, как «Лингвострановедение», «Страноведение», «Мир страны изучаемого языка». Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенные автором виды творческих заданий могут быть использованы педагогами как в качестве самостоятельной работы студентов по теоретическим дисциплинам, так и на практических занятиях.

При разработке творческих заданий мы исходили из того, что так называемое «клиповое мышление» и мышление на основе «эффекта гугла» имеют как недостатки, так и преимущества. Не заостряя внимания на негативных проявлениях нового типа мышления и используя положительные (быстрый сбор и обработка информации, умение мыслить образами и картинками, способность быстро переключаться с темы на тему), мы можем добиться более эффективного усвоения материала студентами, нежели при использовании традиционных методов обучения. Выполнение креативных заданий в то же время создает условия для развития критического мышления, способность к анализу и синтезу, умение находить и выделять общие и существенные признаки.

Для того чтобы адаптироваться к вызовам VUCA-мира, при организации учебного процесса с использованием творческих заданий мы обратимся к решению в стиле VUCA, где Vision (видение, желание вносить изменения), Understanding (понимание возможных и разных перспектив), Clarity (ясность, интуитивность, системное мышление), Agility (быстрота, готовность к инновациям и изменениям, глубокий анализ) [6]. Таким образом, мы организуем процесс исходя из VUCA-ответов.

Одним из способов формирования творческой личности, способной не только пассивно потреблять информации, но и формулировать мысли, вырабатывать аргументацию и уметь видеть проблему в целом, является написание творческих эссе (Тутанова). Используя этот вид самостоятельной работы студентов, мы реализуем *первую задачу в стиле VUCA* – V (vision) – видение и желание вносить изменения.

Написание эссе представляется студентам одновременно и легкой, и сложной задачей. Кажущаяся легкость заключается в сравнительно небольшом объеме работы и свободной форме изложения в отличии от тестовых заданий, где есть готовые варианты ответов [7]. Проведенное анкетирование показало, что 71,9% студентов испытывают трудности в написании творческих эссе, однако часть студентов (12,5%) выбрали бы эссе в качестве творческого задания среди прочих. Примечательно, что тот же 71,9% опрошенных считает, что написание эссе имеет положительное влияние на усвоение материала. На занятиях по страноведению мы склоняемся к написанию личностных, субъективных, эссе, где раскрывается та или иная сторона автора, хотя и не отказываемся полностью от объективных эссе. В качестве примеров тем для эссе приведем следующие:

– «Если бы я был королем/королевой Англии» (субъективное эссе);

– «Как изменился бы ход мировой истории, если бы у Елизаветы I был наследник» (здесь студенты размышляют на тему передачи английской короны шотландскому королю Якову VI в виду отсутствия у королевы наследников) (объективное эссе);

– «Как изменилась бы языковая картина мира, если бы первые штаты образовались из испанских колоний» (объективное эссе);

– «У меня безлимитная карта – какой вуз мира я бы выбрал» (субъективное эссе);

– «Электронный журнал в системе школьного образования: за и против» (объективное эссе) и т.д.

Понимание возможных и разных перспектив – навык, представленный в VUCA- модели под литерой *U – understanding* – также формируется с помощью написания эссе, но наиболее полно и глубоко, на наш взгляд, этот навык развивается при выполнении коллективных творческих заданий. Одним из примеров такого креативного задания является работа над проектами, связанными с темами занятий, когда студенты готовят доклад с презентацией в малых группах и затем представляют его на занятиях. Обязательным компонентом таких занятий является обсуждение и сравнение. Например, при подготовке к докладу о системах дошкольного образования в англоязычных странах студенты обязательно должны провести параллели с российской системой образования. Также в конце занятия после презентации всех тем студентам нужно выбрать из всех озвученных именно ту систему, которая кажется наиболее привлекательной с обязательной аргументацией своего мнения.

Следует отметить, что здесь проявляется положительная сторона клиповости мышления – яркие запоминающиеся образы, емкие фразы, а также короткие видео, включенные в презентации, способствуют лучшему усвоению и запоминанию материала.

*C – Clarity* – ясность, интуитивность, системное мышление – важнейшие навыки, необходимые как в личной, так и в профессиональной сфере человека как SPOD, так и VUCA миров. Системное мышление – это тип мышления, который характеризуется целостным восприятием предметов и явлений, учитывая их связи между собой. Именно навыки системного мышления позволяют понять существующую реальность как единое целое, а не набор отдельных фактов. Мы считаем, что проработка умения мыслить системно является обязательным компонентом образовательного процесса. В качестве отработки данного навыка подходят задания, которые обычно студенты получают в конце отработки определенной темы. Эти задания перетекают из первых двух, упомянутых в данной статье, – эссе и групповой проект (доклад). Мы считаем, что задания на отработку навыков системного мышления лучше всего выполнять индивидуально. В качестве примеров можем привести следующее задание: «Найдите карты Англии до 1707 года, проанализируйте изменения, которые происходили в течение данного периода истории, создайте наглядный материал, кратко резюмируйте произошедшие изменения».

Однако следует иметь в виду, что системное мышление – это не только видение существующей картины, но также и умение видеть перспективы и прогнозировать, поэтому мы также даем студентам в качестве самостоятельной работы эссе – прогноз, который может стать финальным заданием какого-то блока, посвященного одной теме. Например, после обсуждения темы «Религия в англоязычных странах» темой эссе станет «Положение религии через 30 лет в …», где студент может выбрать одну из изучаемых англоязычных стран».

*Последний*, но не последний по значимости *пункт метода VUCA* в процессе обучения – это *Agility* – быстрота, готовность к инновациям и изменениям, глубокий анализ. Навык быстрой обработки информации отрабатывается в качестве работы на практических занятиях, когда студенту выделяется ограниченное количество времени для самостоятельного изучения заданной темы либо работы в малых группах, после чего студенты/группы должны снова в условиях ограниченности во времени обменяться полученными знаниями. Финальным заданием может стать запись видео и публикация его, например, на YouTube-канале либо в Instagram. Готовность к инновациям отрабатывается при выполнении заданий с использованием социальных сетей и платформ. Создание роликов на YouTube, запись коротких видеолекций в начале работы с данными видами заданий дается студентам нелегко, вызывая трудности ввиду неумения записывать видео либо стеснения из-за необходимости говорить на камеру, однако практика показывает, что со временем выполнение подобных заданий перестает вызывать затруднения и занимает все меньше времени.

Все вышеизложенное мы можем представить в табл.1.

Подводя итоги, обратимся к результатам проведенного анкетирования. В исследовании участвовало 32 студента в возрасте от 21 до 26 лет, большая часть (62,5%) которых в возрасте 22 лет. На вопрос о том, какой способ изучения материала является для них наиболее эффективным в плане усвоения материала, 81,3% проголосовали за творческие задания, соответственно 18,8% – за традиционный подход. Данная статистика указывает на то, что лекции и конспекты все еще являются востребованными методами у современных студентов, несмотря на сложившееся в обществе мнение о том, традиционные способы организации учебного процесса устарели. Среди основных недостатков использования творческих заданий студенты в подавляющем большинстве назвали то, что на их выполнение требуется много времени, а также то, что в групповой работе не все студенты одинаково активны, два студента упомянули

Таблица 1

| VUCA-мир | VUCA-решение образовательных задач | Виды заданий на отработку навыков |
|---|---|---|
| Volatility – нестабильность | Vision – видение, желание вносить изменения | Эссе: объективные и субъективные |
| Uncertainty – неопределенность | Understanding – понимание возможных и разных перспектив | Эссе, групповые презентации, обсуждение представленных тем, сравнение представленных тем со знакомыми студентам реалиями |
| Complexity – сложность | Clarity – ясность, интуитивность, системное мышление | Эссе-прогноз как заключительная часть изучения определенной темы |
| Ambiguity – неоднозначность | Agility – быстрота, готовность к инновациям и изменениям, глубокий анализ | Запись коротких видеолекций на YouTube, создание образовательных видео, использование социальных сетей |

однотипность заданий. На наш взгляд, недовольство однотипностью заданий связано с высоким творческим потенциалом ответивших таким образом респондентов.

Среди преимуществ – то, что материал усваивается лучше и запоминается легче, развивается творческое мышление и самостоятельность, повышается интерес к изучению материала.

В заключение хотелось бы отметить, что собственный многолетний опыт преподавания автора показывает, что любые изменения в обществе неизменно оказывают влияние на методы преподавания и организацию учебного процесса. Ответственность и обязанность преподавателя – меняться в соответствии с требованиями времени. Трансформационные процессы общества требуют пересмотра содержания образовательного процесса в сторону увеличения количества творческих и индивидуальных процессов, акцента на развитие системного и критического мышления. Главнейшей же задачей мы считаем использование такого подхода в обучении, чтобы не только бороться с так называемым «клиповым» мышлением, но и извлекать из него выгоду, давая студентам возможность выполнять задания, требующие быстрого переключения, усвоения большого количества информации за ограниченный период времени, одновременно развивая в них навыки системного мышления.

Полученные результаты исследования являются основой для дальнейшего исследования, а таблица VUCA-методов требует дальнейшей разработки и пополнения новыми методами работы со студентами.

Библиографический список


1. Логинов Н. *Клиповое мышление: психический процесс, которого не существует*. Available at: https://postnauka.ru/longreads/156614
2. Яркова Е.Н. Теория клипового мышления или эскиз картины регресса человеческого разума. *Дискурс-пи*. 2019; № 2 (35): 77 – 85.
3. Яркова Е.Н. Теория клипового мышления или эскиз картины регресса человеческого разума. *Дискурс-Пи*. 2019; № 2 (35): 77 – 85.
4. Купчинская М.А., Юдалевич Н.В. Клиповое мышление как феномен современного общества. *Бизнес образование в экономике знаний*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/klipovoe-myshlenie-kak-fenomen-sovremennogo-obschestva/viewer
5. Мороз В.В. Образование в условиях новой реальности. *Современные векторы в образовании: теория и практика:* материалы II всероссийской научно-практической конференции. Коломна, 2021: 11 – 15.
6. Рязанова Н.Е., Моргун Д.В., Аргунова М.В. Формирование глобальных компетенций для VUCA-мира: зачем, чем и как учить? *Наука и школа.* 2021; № 2: 86 – 96.
7. Туганова З.Л., Гарифуллин И.А., Хафизов А.И. Эссе как форма самостоятельной работы студентов в учебно-образовательном процессе вузов физической культуры. *Наука и спорт: современные тенденции.* 2017; Т. 15, № 2: 54 – 58.


References


1. Loginov N. *Klipovoe myshlenie: psihicheskij process, kotorogo ne suschestvuet*. Available at: https://postnauka.ru/longreads/156614
2. Yarkova E.N. Teoriya klipovogo myshleniya ili `eskiz kartiny regressa chelovecheskogo razuma. *Diskurs-pi*. 2019; № 2 (35): 77 – 85.
3. Yarkova E.N. Teoriya klipovogo myshleniya ili `eskiz kartiny regressa chelovecheskogo razuma. *Diskurs-Pi.* 2019; № 2 (35): 77 – 85.
4. Kupchinskaya M.A., Yudalevich N.V. Klipovoe myshlenie kak fenomen sovremennogo obschestva. *Biznes obrazovanie v `ekonomike znanij*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/klipovoe-myshlenie-kak-fenomen-sovremennogo-obschestva/viewer
5. Moroz V.V. Obrazovanie v usloviyah novoj real'nosti. *Sovremennye vektory v obrazovanii: teoriya i praktika:* materialy II vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kolomna, 2021: 11 – 15.
6. Ryazanova N.E., Morgun D.V., Argunova M.V. Formirovanie global'nyh kompetencij dlya VUCA-mira: zachem, chem i kak uchit'? *Nauka i shkola.* 2021; № 2: 86 – 96.
7. Tuganova Z.L., Garifullin I.A., Hafizov A.I. `Esse kak forma samostoyatel'noj raboty studentov v uchebno-obrazovatel'nom processe vuzov fizicheskoj kul'tury. *Nauka i sport: sovremennye tendencii.* 2017; T. 15, № 2: 54 – 58.


*Статья поступила в редакцию 02.12.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-361-365

***Rubtsov A.A.,*** *teacher of music computer technologies, Academic Gymnasium № 56 (St. Petersburg, Russia), E-mail: petershelter@mail.ru*

**INSTRUMENTAL MUSIC MAKING AND VOCAL EXERCISES IN MUSIC LESSONS USING MUSIC AND COMPUTER TECHNOLOGIES.** The article deals with organization of musical creative activity in music lessons, in the study of music computer technologies, and the relationship of children's instrumental music making and vocal education in the process of holistic comprehension of the principles of musical art. Effectiveness of children's musical development in the integrated processes of singing, playing musical instruments, instrumental improvisation, musical creativity on the computer is substantiated. The methods and techniques of musical and pedagogical work, the proven principles of the technology of versatile music-making of elementary school students with using modern music computer technologies, electronic musical instruments and a musical computer are revealed. The developed methods are of particular importance for the system of inclusive musical education.

*Key words:* **music computer technologies, musical education, secondary school, electronic musical instruments, musical computer.**

***А.А. Рубцов,*** *преп., Академическая гимназия № 56, г. Санкт-Петербурга, E-mail: petershelter@mail.ru*

# ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ И ВОКАЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматриваются вопросы организации музыкальной творческой деятельности на уроках музыки в кабинете музыкально-компьютерных технологий и взаимосвязь детского инструментального музицирования и вокального воспитания в процессе целостного постижения начал музыкального искусства. Обосновывается эффективность музыкального развития детей в интегрированных процессах пения, игры на музыкальных инструментах, инструментальной импровизации, музыкального творчества на компьютере. Раскрываются методы и приемы музыкально-педагогической работы, апробированные принципы технологии разностороннего музицирования учеников начальной школы с использованием современных музыкально-компьютерных технологий, электронных музыкальных инструментов и музыкального компьютера. Особенное значение разработанные методы приобретают для системы инклюзивного музыкального образования.

*Ключевые слова:* **музыкально-компьютерные технологии, обучение музыке, общеобразовательная школа, электронные музыкальные инструменты, музыкальный компьютер**.

В современной личностно ориентированной гуманистической парадигме образования и воспитания на первое место выходит проблема всестороннего развития личности, и особое внимание уделяется развивающим технологиям. Во всех школьных дисциплинах повышается значимость и представленность практического элемента: когда получаемые знания неотделимы от решения практических задач и в совокупности составляют систему компетенций, способствующих социальной и творческой самореализации. Освоение учащимися знаний и представлений в неотъемлемом единстве с практикой – важная, не теряющая актуальности в наши дни задача и уроков музыки, до сих пор требующая рассмотрения на всех новых уровнях и во всех аспектах осмысления. Приобщение к музыке через музыкально-творческую деятельность, организация условий музицирования (и, что особенно важно, коллективного музицирования), полноценное включение ребенка в активную музыкальную деятельность на уроках музыки в целом и в дополнительном образовании в частности – проблемное поле актуальных педагогических исследований, к которому обращаемся и мы в данной статье. Этими обстоятельствами в первую очередь и определяется актуальность проводимого нами исследования. Основная цель нашего исследования – разработать и описать методы и приемы эффективного музыкально-педагогического развития детей в интегрированных процессах пения, игры на музыкальных инструментах, инструментальной импровизации, музыкального творчества с использованием

музыкально-компьютерных технологий. В достижение указанной цели определяются и касающиеся различных аспектов музыкальной педагогики задачи исследования: раскрыть возможности обучения детей музыке, определяемые их возрастными, индивидуальными особенностями и создающими предпосылки в условиях цифровизации образования к широкому и качественно новому использованию музыкально-компьютерных технологий в начальной общеобразовательной школе; проанализировать объективные и субъективные факторы, осложняющие организацию детского музицирования на уроках музыки; изучить сложившиеся методы приобщения к игре на музыкальных инструментах учеников младшего школьного возраста на уроках музыки с использованием музыкально-компьютерных технологий и электронных (цифровых) музыкальных инструментов и MIDI-клавиатур; проанализировать факторы, мотивирующие поиск новых форм музыкальной деятельности учеников; разработать и апробировать эффективные формы приобщения детей к музыкальному творчеству, новые методы развития их музыкальных способностей; разработать и апробировать принципы организации интегрированной музыкальной деятельности на уроках: инструментального музицирования, пения и изучения основ музыкальной грамоты. Научная новизна: предлагаемый к рассмотрению музыкальный материал и его методическая интерпретация впервые вводится в отечественную музыкально-педагогическую практику и кладется в основу новой – интегрированной – формы постижения закономерностей музыкального искусства. Теоретическая значимость результатов исследования заключается в разработанной и апробированной методической основе приобщения детей начальной школы к разностороннему индивидуальному и коллективному музицированию, изучению нотной грамоты в единстве с музыкальной практикой. Практическая значимость результатов исследования видится в разработке нового метода и соответствующих ему приемов обучения в качестве скорого и эффективного педагогического средства, вызывающего интерес учащихся и дающего возможность каждому ученику полноценно участвовать в музыкально-творческом процессе, а также в практической проверке рассматриваемого автором статьи метода в процессе его многолетней педагогической деятельности и апробации полученных результатов в докладах на всероссийских и международных научных и научно-практических конференциях, методических семинарах, круглых столах, мастер-классах и других научных мероприятиях.

На занятиях в классе музыкально-компьютерных технологий [1; 2] по музыке и музыкальному творчеству на музыкальном компьютере ученики, занимающиеся в музыкальных школах или кружках, имеют большое преимущество сравнительно с остальными детьми, музыкальность которых развита слабо или не развивалась вообще (моторика и координация рук, кистей рук, пальцев, чувство ритма и интонации). Поэтому первейшей и насущной задачей на музыкальных занятиях, собирающих детей с разным уровнем развития музыкальных способностей, становится создание для всех участников равных условий для творческого самовыражения в музыке [3, с. 273].

Решению этой задачи служат, во-первых, такие задания, которые учитывают индивидуальные особенности учеников; во-вторых, задания, направленные на то, чтобы помочь школьникам, не обучающимся игре на музыкальных инструментах, развить музыкальное мышление и отработать моторные навыки, в качестве достаточной основы для полноценного музыкального творчества – элементарной игры на музыкальном инструменте, совместного музицирования и сочинения музыки.
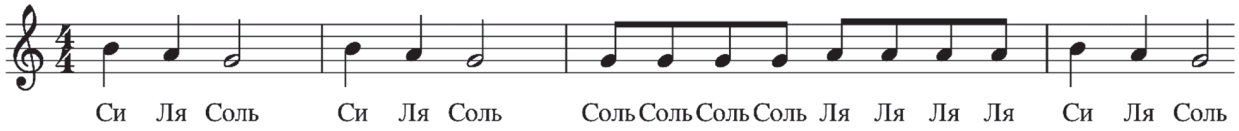
Опишем способ скорого и эффективного приобщения учеников начальной школы к инструментальному музицированию, в основе которого лежат вокальные упражнения. И рассмотрим связь вокальных упражнений, исполняемых сольфеджио, с активным изучением нотой грамоты, формированием опыта игры по нотам.

Под «вокальными упражнениями» в данной статье мы понимаем музыкальный материал, предназначенный для группового и индивидуального пения в классе, который, являясь простой формой вокального воспитания учеников, не нацелен специально на формирование и совершенствование их вокальных навыков (качества звукоизвлечения, артикуляции, певческого дыхания и т.д). Упражнения направлены не на вокальную, а интонационно-ритмическую тренировку, являясь интонационно-слуховыми упражнениями, обеспечивающими практическое освоение нотной грамоты и развитие музыкального восприятия и опыта.

Вокальное воспитание на уроках музыки – важный элемент познания музыкальной культуры: в процессе пения ученики помимо освоения основ вокального исполнительства развивают эмоциональную отзывчивость и художественный вкус, музыкальное мышление, слух, приобретают важный для самостоятельного музыкального творчества интонационно-мелодический опыт. Заодно отметим, что (и это очень важно) пение терапевтично: служит эмоциональной разгрузке, улучшению настроения, нормализации психофизиологических процессов.

К рассмотрению предлагаются вокальные упражнения, в первую очередь отвечающие поставленной в нашем сообщении задаче – направленные на скорое приобщение ученика к игре на музыкальном инструменте (синтезаторе, фортепиано, металлофоне) и на освоение нотной грамоты. Они мелодичны, вызывая положительные эмоции, производят важный педагогический эффект, укорененный в саму природу музыкального искусства – психомоторную, эмоционально-двигательную [4, с. 23]. Упражнения также просты: не выходят за рамки четырехтактного музыкального предложения, содержат повторения, ограниченный состав нот, расположенных рядом. Упражнения служат ясным примером для понимания логики построения музыкальной фразы. Развивая интонационно-ладовое чувство, вокальное сольфеджио также синхронизирует и связывает в единое целое обычно различаемые в музыкальной педагогике этапы освоения инструментом: до-нотный (наглядно-репродуктивный) и игру по нотам [5, с. 185].

Упражнение 1: (Hot Cross Buns. English Folk Song).
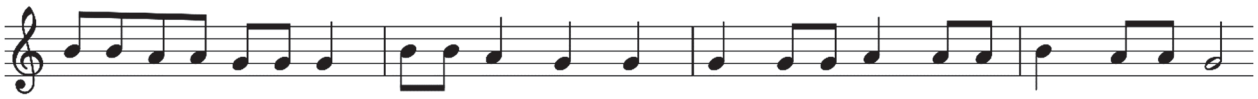



Задания:

1. Просчитать и прохлопать ритм.
2. Пропеть упражнение сольфеджио, называя ноты.
3. Проиграть по памяти на инструменте (ксилофон, пианино).
4. Набрать по памяти в нотном редакторе для дальнейшей аранжировки.
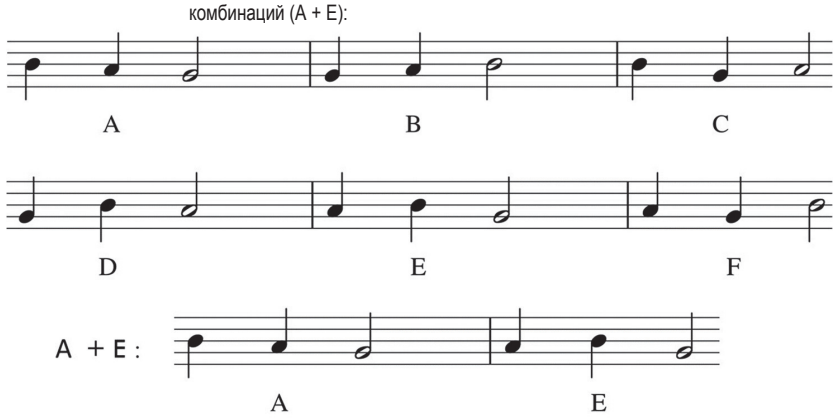
Звукоряд – Соль-Ля-Си – может быть самодостаточной единицей музыкального самовыражения (как в игре по нотам, так и в импровизации), на примере этого трихорда просто настроить слух на восприятие основных ладовых тяготений – устоя и неустоя, тоники как основного звука, интервала и мотива в мелодии. (Под трихордом в общем смысле будем понимать часть звукоряда, состоящую из трёх ступеней, отстоящих друг от друга на целый тон или полутон [6, с. 200]).

В процессе непродолжительного пения в хоре и поочередного индивидуального выполнения этих упражнений (с гармонической поддержкой) ученики быстро и прочно запоминают ноты и без особого труда вскоре поют или называют их по памяти, а также оказываются способны набрать их в нотном редакторе для дальнейшего творчества (аранжировки, импровизации). Такое – через активную вокальную деятельность – запоминание дает возможность вполне осмысленной игре на инструменте по нотам, по памяти или партитуре, а также импровизации на основе выученной мелодии.
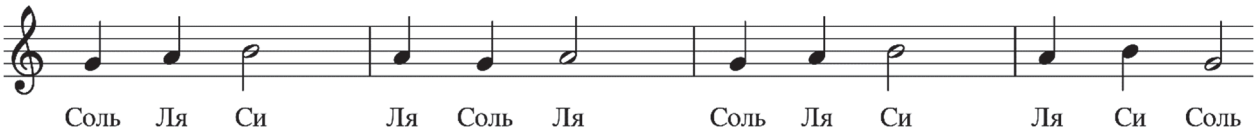
Выполнение импровизации на основе изменения ритмического рисунка мелодии в нотном редакторе может быть подготовкой к созданию учеником собственной музыки. Пример такого творческого развития музыкальной идеи:
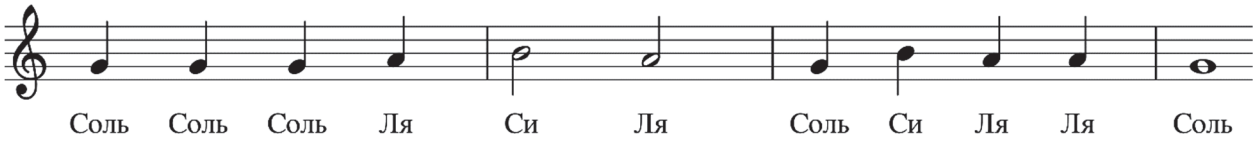


Эффективному постижению природы импровизации служит задание на нахождение учениками всех возможных комбинаций из трех нот и составление музыкальной фразы из этих комбинаций. Такое задание удобно выполнять в нотном редакторе. Пример двухтактовой музыкальной фразы из выбранных двух комбинаций (A + E):



Приведем еще примеры вокальных упражнений на трех нотах.
Упражнение 2: (Gently Sleep. Welsh Traditional Song).




Упражнение 3: (Au clair de la lune. French Folk Song).
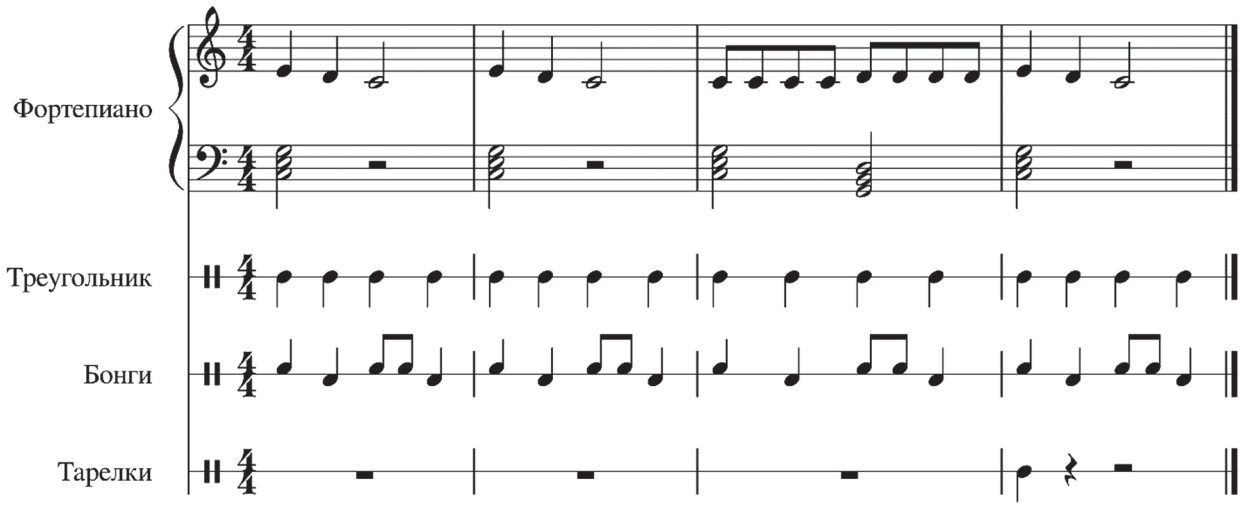



Как показывает опыт, дети с удовольствием поют эти упражнения сольфеджио, испытывают положительные эмоции и удивление, когда усвоенное через пение у них довольно легко получается исполнить на музыкальном инструменте. Не только на клавишных или металлофоне, но и на блок-флейте: мелодии на нотах соль, ля, си (задействующие только три пальца левой руки) аппликатурно просты и предлагаются, как правило, к изучению на самом первом этапе освоения игры на блок-флейте.

Кабинет музыки, оборудованный компьютерами с миди-клавиатурами и наушниками, позволяет организовать эффективную групповую работу учащихся, в которой миди-клавиатура выступает в качестве тренажёра по освоению базовой техники игры на клавишном инструменте (постановка рук, владение пальцами, ориентирование в клавиатуре, приобретение навыков позиционной игры) [7]. Позитивно воспринимается обучающимися синтезатор – инструмент, отличающийся большими выразительными ресурсами, дающий возможность выбора тембра для создания художественного образа в соответствии с настроением и замыслом играющего ребенка [8]. Тембры мягкие, с мягкой атакой и продолжительные (например, флейты, хроматической перкуссии или Rhodes piano) удобны для начинающих исполнителей, придают их игре благозвучный, плавный и расслабляющий характер. Благодаря тембровым характеристикам (по сравнению с фортепиано) синтезатор способствует более активному и органичному включению учащихся в процесс музицирования.

После достаточного усвоения в музыкальной памяти нот данного трихорда (соль, ля, си) можно продолжить изучение других нот: перенести упражнения для пения сольфеджио в подобный звукоряд: До-Ре-Ми.

Простую мелодию из трех нот нетрудно сыграть с аккордовым украшением обеими руками на фортепиано. А также в сопровождении перкуссионных инструментов в ансамблевой игре ученикам, делающим самые первые шаги в музыке. Пример исполнения упражнения в ансамбле:




Опишем эффективные и доступные ученикам начальной школы упражнения на музыкальную импровизаию в игре на клавишном инструменте (акустическом, электронном, цифровом). Они интересны тем. что при игре обеими руками (левой рукой простые аккорды, правой – мелодические украшения соло) создается гармоничная многоэлементаня фактура, вызывающая интерес и положительные чувства у играющих и слушающих. В основу импровизации положим хорошо изученный и проработанный в вокальных упражнениях звукоряд из трех нот.
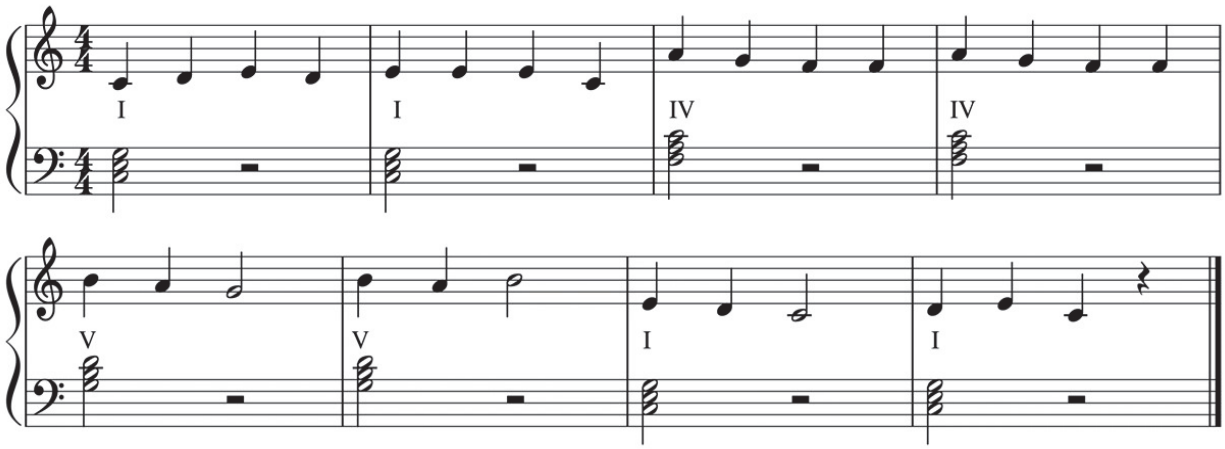
Замечено: в искусстве осмысленное ограничение в средствах выражения стимулирует воображение, способствует концентрации внимания на точности и ясности донесения художественной идеи [9; 10; 11]. Так художник, сознательно ограничиваясь тремя основными цветами (красный, желтый, синий), пишет картину, стараясь добиться минимальными средствами максимального результата в произведении. А для начинающих музыкантов сочинение мелодии из ограниченного набора нот позволяет, не отвлекаясь на второстепенное, сконцентрироваться на конкретных задачах, главным образом касающихся развития интонационно-мелодического чувства, чувства ритма в процессе музицирования [12].

Задание 1. Ученику сначала можно предложить составить музыкальные фразы на каждый аккорд гармонической прогрессии I-IV-V-I (T-S-D-T), используя только ноты звукоряда До-Ре-Ми. При этом обращая внимание на то, как по-разному воспринимаются одни и те же ноты на фоне сменяющихся аккордов (при так называемом «горизонтальном» обыгрывании).

Задание 2. Предложить составить отдельную музыкальную фразу на каждый аккорд гармонической последовательности T-S-D-T, меняя позицию правой руки на клавиатуре: на аккорд I ступени, используя ноты трихорда До-Ре-Ми, на аккорд IV ступени, используя ноты трихорда Фа-Соль-Ля, и на аккорд V ступении – ноты Ля-Си. Это упражнение дает представление уже о простом и эффектном (вертикальном) обыгрывании аккордовой прогрессии в импровизации. На примере ниже показано, как ученик играет аккордовую последовательность T-S-D-T левой рукой, а правой составляет мелодическую фразу в соответствующих звукорядах:

Наиболее доступный вариант импровизации – интуитивное исполнение аккордов и мелодии без счета и соблюдения размерности: левая рука играет аккорд-«вопрос», правая – соответствующий аккорду мелодический «ответ». Как показывает опыт, это наиболее доступная форма импровизации на раннем этапе знакомства с клавишным инструментом, вызывающая положительный эмоциональный отклик у играющих детей, дающая им ощущение полной свободы в музицировании, без обращения к строгой нормативной сфере музыкальной теории.

Как показывает практика и наш личный многолетний педагогический опыт, методы и приемы музыкально-педагогической работы, апробированные принципы технологии разностороннего музицирования учеников начальной школы с использованием современных музыкально-компьютерных технологий, электронных музыкальных инструментов и музыкального компьютера раскрывают новые перспективы музыкально-педагогического и в целом художественного образования детей в школе цифрового века (см., например, [13]), а также в процессе организации системы инклюзивного музыкального образования [14; 15; 16], где




разработанные методы приобретают своё особенное значение, создавая условия для обучения, социальной адаптации и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, мы рассмотрели педагогические методы и приемы, составляющие элементы новой по форме и содержанию методики приобщения к музыке учеников начальной школы через музыкально-творческую деятельность (музицирование), предполагающие смену основной формы музыкальной деятельности и переход учащегося от одного вида творческой работы к другой на основе простого и хорошо усвоенного в музыкальной практике материала. Упражнения для пения в пределах трихорда не ограничиваются функцией вокального воспитания и эмоциональной разгрузки, они становятся предметом теоретического рассмотрения при изучении нотной грамоты, принципов построения музыкального высказывания и фразировки, затем – основой инструментального музицирования и импровизации, а также – музыкального творчества на компьютере. Такой подход интегрированной музыкальной деятельности показал свою эффективность на уроках музыки для детей начальной школы. Освоение обыгрывания простой аккордовой последовательности (T-S-D-T) на клавишном инструменте открывает перед учениками возможность полноценного коллективного музицирования, безграничные горизонты музыкального творчества, самовыражения и самосовершенствования. Усложнение упражнений через постепенное расширение звукоряда (от трихорда к тетрахорду, пентатонике и гамме), расширение набора применяемых перкуссионных инструментов (что является особенно интересным и доступным для учеников в классе музыкально-компьютерных технологий при использовании MIDI-клавиатур или музыкальных синтезаторов) задают перспективу дальнейших исследований наилучших форм и методов разностороннего музыкального творчества учеников начальной общеобразовательной школы.

Библиографический список


1. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как новая образовательная творческая среда. *Актуальные вопросы современного университетского образования:* сборник материалов XI российско-американской научно-практической конференции. 2008: 163 – 167.
2. 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.
3. Рубцов А.А. Музыкально-компьютерные технологии в начальной общеобразовательной школе. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 4 (89): 272 – 275.
4. Бергер Н.А. *Теория музыки в современной практике музицирования*. Саратов, 2011.
5. Лаптев И.Г. Инструментальное музицирование как путь активизации развития музыкальных способностей младших школьников. *Педагогическое образование в России*. 2013; № 5: 182 – 187.
6. Холопов Ю.Н., Кириллина Л.В., Кюрегян Т.С., Лыжов Г.И., Поспелова Р.Л., Ценова В.С. *Музыкально-теоретические системы:* учебник для историко-теоретических и композиторских факультетов музыкальных вузов. Москва: Издательство «Композитор», 2006.
7. Красильников И.М. *Методика обучения игре на клавишном синтезаторе:* методическое пособие для преподавателей детских музыкальных школ и детских школ искусств. Москва, 2007.
8. Gorbunova I.B. Electronic Musical Instruments: To the Problem of Formation of Performance Mastery. Int'l Conference Proceedings. 2018. Pp. 23 – 28.
9. 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.
10. Горбунова И.Б. О Юрии Николаевиче Рагсе. *Измерение музыки. Памяти Юрия Николаевича Рагса (1926 – 2012):* сборник научных статей. Санкт-Петербург, 2015: 15 – 20.
11. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; № 4: 95 – 100.
12. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Аудиовизуальный синтез: опыт музыкально-теоретического рассмотрения проблем. *Казанский педагогический журнал*. 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.
13. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. Компьютерная музыка. *Лаборатория звука*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2016; Т. 2.
14. 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.
15. 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.
16. 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. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Aktual'nye voprosy sovremennogo universitetskogo obrazovaniya:* sbornik materialov XI rossijsko-amerikanskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2008: 163 – 167.
2. 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.
3. Rubcov A.A. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v nachal'noj obscheobrazovatel'noj shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 4 (89): 272 – 275.
4. Berger N.A. *Teoriya muzyki v sovremennoj praktike muzicirovaniya*. Saratov, 2011.
5. Laptev I.G. Instrumental'noe muzicirovanie kak put' aktivizacii razvitiya muzykal'nyh sposobnostej mladshih shkol'nikov. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2013; № 5: 182 – 187.
6. Holopov Yu.N., Kirillina L.V., Kyuregyan T.S., Lyzhov G.I., Pospelova R.L., Cenova V.S. *Muzykal'no-teoreticheskie sistemy*: uchebnik dlya istoriko-teoreticheskih i kompozitorskih fakul'tetov muzykal'nyh vuzov. Moskva: Izdatel'stvo «Kompozitor», 2006.
7. Krasil'nikov I.M. *Metodika obucheniya igre na klavishnom sintezatore:* metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej detskih muzykal'nyh shkol i detskih shkol iskusstv. Moskva, 2007.
8. Gorbunova I.B. Electronic Musical Instruments: To the Problem of Formation of Performance Mastery. Int'l Conference Proceedings. 2018. Pp. 23 – 28.
9. 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.
10. Gorbunova I.B. O Yurii Nikolaeviche Ragse. *Izmerenie muzyki. Pamyati Yuriya Nikolaevicha Ragsa (1926 – 2012):* sbornik nauchnyh statej. Sankt-Peterburg, 2015: 15 – 20.
11. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; № 4: 95 – 100.
12. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Audiovizual'nyj sintez: opyt muzykal'no-teoreticheskogo rassmotreniya problem. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.

13. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. Komp'yuternaya muzyka. *Laboratoriya zvuka*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2016; T. 2.
14. 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.
15. 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.
16. 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 02.12.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-365-368

***Tovpich I.O.**, Head of School No. 8 with profound study of music series "Music" (St. Petersburg, Russia), E-mail: tov_ru@mail.ru*

**COMPETENCE "SOCIO-CULTURAL INITIATIVE" WORLDSKILLS IN THE LINE OF JUNIORS AND YOUNG PROFESSIONALS.** The article discusses a project of cooperation between a secondary school and a pedagogical university on the basis of the educational and methodological laboratory "Music Computer Technologies" at the Herzen State Pedagogical University Russia and the secondary school No. 8 with profound study of music series "Music" of Frunzensky District of St. Petersburg. The basis of the project is development of the World Skills competence "Socio-cultural initiative" in the line of junior and young professionals. The project is based on multifaceted use of music computer technologies as one of the tools to form information educational environment of the school, aimed at achieving new educational results by all participants in the educational process. The authors see students of a pedagogical university as active participants in the educational process and the creation of a joint creative and musical-artistic research project, who are both developers of information and artistic means of education and tutors in the structure of the organization of a new form and content of the educational process using modern music computer technologies and electronic musical instruments.

*Key words:* **music computer technologies, pedagogy of involvement, World Skills competencies, information technology, information and educational environment, electronic musical instruments.**

***И.О. Товпич**, директор школы № 8 «Музыка» с углублённым изучением музыкальных дисциплин, г. Санкт-Петербург, E-mail: tov_ru@mail.ru*

# КОМПЕТЕНЦИЯ «СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНИЦИАТИВА» WORLDSKILLS В ЛИНЕЙКЕ ЮНИОРОВ И МОЛОДЫХ ПРОФЕССИОНАЛОВ

В статье рассматривается проект сотрудничества общеобразовательной школы и педагогического вуза на базе учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена и средней общеобразовательной школы № 8 «Музыка» с углубленным изучением предметов музыкального цикла Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга. Основой проекта является разработка компетенции WorldSkills «Социокультурная инициатива» в линейке юниоров и молодых профессионалов. Проект построен на основе многогранного использования музыкальных компьютерных технологий как одного из инструментов формирования информационной образовательной среды школы, направленной на достижение новых образовательных результатов всеми участниками образовательного процесса. Активными участниками образовательного процесса и создания совместного творческого и музыкально-художественного исследовательского проекта авторы статьи видят студентов педагогического вуза, являющихся одновременно и разработчиками информационно-художественных средств образования, и тьюторами в структуре организации нового по форме и содержанию образовательного процесса с использованием современных музыкально-компьютерных технологий и электронных музыкальных инструментов.

*Ключевые слова:* **музыкально-компьютерные технологии, компетенции WorldSkills, информационные технологии, информационно-образовательная среда, электронные музыкальные инструменты.**

Разработка компетенции WorldSkills «Социокультурная инициатива» в линейке юниор и молодых профессионалов, разрабатываемая силами сотрудников и обучающихся школы № 8 «Музыка» с углублённым изучением музыкальных дисциплин Фрунзенского района Санкт-Петербурга и студентов и преподавателей Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена на базе учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена, предполагает создание и введение в образовательный процесс школы и вуза научно-образовательных учебных проектов, соответствующих различным направлениям исследовательской деятельности участников процесса обучения.

Основной целью нашего исследования является разработка компетенции «Социокультурная инициатива» WorldSkills в линейке юниоров и молодых профессионалов, что предопределяет создание образовательной среды взаимодействия обучающихся школ и студентов посредством/через когнитивную деятельность по реализации проектов социокультурной направленности. Основные задачи исследования, которые связаны с содержанием образовательного процесса и решение которых позволяет достичь обозначенные целями исследования, определяются соответствующими практическими видами работы и опорой на использование возможностей высокотехнологичной творческой образовательной среды, включением в процесс образования музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [1; 2]. Ключевые позиции взаимодействия студентов и учащихся школы, сопровождающие основные моменты таких видов работ, включают следующие направления деятельности:

– WorldSkills сетевое взаимодействие вуза и школы (предпрофессиональные классы, направления – звукорежиссура, исполнительство на электронных музыкальных инструментах – ЭМИ [3; 4]),
– работа с аудио- и 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.

Поскольку в современной музыкальной практике всё шире применяются информационные технологии, ставшие частью современной культуры, появляются всё новые и новые разновидности электронного музыкального инструментария (синтезаторы, сэмплеры, электронные музыкальные инструменты, музыкальные компьютеры, цифровые рабочие станции), образовательные практики и педагогические технологии, построенные на их основе (см., например, [3; 4; 5]). Развитие и внедрение инновационных образовательных систем, построенных на основе их использования, являются настоятельной необходимостью и предопределяют научную новизну предлагаемого исследования как в теоретическом, так и в практическом её аспектах. Применение МКТ в системе современного музыкального образования позволяет использовать для учебных целей различные высокохудожественные образцы творческой деятельности музыканта, а также создаёт условия для включения педагогов в существующие сетевые профессиональные сообщества, развивает потребность в создании собственных сетевых ресурсов, побуждает к формированию оригинального цифрового образовательного контента.

Современный урок музыки – это урок, на котором развиваются творческие возможности учащегося. Для так называемого поколения Z использование МКТ и цифровых музыкальных инструментов является реальной научно-творческой практикой для формирования заинтересованности в их использовании в системе современного профессионального музыкального образования, действенной основой для возможности создания новых способов трансляции высокохудоже-

ственных образцов традиционной музыкальной культуры народов мира, характерной чертой и условием для развития современного социально-культурного образовательного и художественно-творческого контента. Специализированные МКТ, направленные на их профессиональное включение в систему современного музыкального образования, ЭМИ, музыкальные компьютеры создают условия (при умелом и высокопрофессиональном уровне владения ими) для разработки высокохудожественной творческой образовательной среды современного педагога-музыканта. Особое внимание такому инструментарию должно уделяться в музыкально-образовательном процессе общеобразовательных учебных заведений [6]. Обучение, которое проводится в специально организованном МКТ-классе, позволяет достичь главную цель обучения на уроке музыки в школе – создание творческой обстановки на занятии, способствующей глубокому погружению в мир музыкального звука, развивающей эмоциональную сферу деятельности обучаемого, его творческий потенциал, способности к *со-творчеству,* со-*переживанию*, *со-причастности*. Подобное специфическое содержание обусловливает выбор разнообразных методов и видов работы в современной школе, включающих направления педагогической деятельности, связанные с движением WorldSkills. Как показывают результаты проводимых нами исследований и участие в соответствующем соревновательном процессе, определяющем основные тенденции развития ряда новых образовательных направлений, с ним связанных, разрабатываемая нами компетенции «Социокультурная инициатива» WorldSkills в линейке юниоров и молодых профессионалов отвечает потребностям современного музыкально-образовательного процесса и может быть положена в основу формирования метапредметных компетенций обучающихся школ и студентов педагогических вузов посредством/через когнитивную деятельность по реализации проектов социокультурной направленности. Это определяет теоретическую и практическую значимость проводимых нами исследований.

Овладение искусством исполнительского мастерства на электронных клавишных инструментах (в целом – цифровых музыкальных инструментах) и использование богатых звуковых возможностей новых инструментов музыканта стало одним из направлений развития музыкальной педагогики XXI века. Цифровой музыкальный инструментарий со встроенными звуковыми процессорами демонстрирует широкие возможности и перспективы в области музыкального исполнительства и работы со звуком, что дает, в том числе, независимость от человеческих ресурсов (например, дыхание на духовых инструментах, четкость темпо-метро-ритма ударных инструментов, диапазон, нехарактерные (и даже невозможные) приемы исполнения, техника исполнения и т.п.). Более «продвинутым пользователям» доступны сложные методы работы со звуком (частотная, динамическая коррекции, высотные и временны*е* изменения, искажения звучания, эффекты и т.п.). Цифровой музыкальный инструмент обладает целым комплексом новых художественно-творческих выразительных средств и возможностью панорамировать пространство концертного зала, создавать необходимую акустическую среду, формировать нужную и продуманную «звуковую картину» (термин В.Г. Динова [7]), в себе одном сочетать целый комплекс методических средств для реализации основных направлений музыкальной педагогики в области обучения игре на музыкальных инструментах. Учебные занятия в классе ЭМИ позволяют оптимизировать средства, формы и методы обучения, находить новые пути для реализации традиционных задач музыкального образования в процессе обучения владению музыкальным инструментом, создают новые художественно-творческие педагогические практики. Увлекательными и живыми для обучаемых становятся такие этапы обучения, как развитие музыкального слуха, чувства ритма, образного мышления. Естественными и необходимыми моментами занятий становятся прослушивание значительного количества музыкальных разноплановых и разнохарактерных музыкальных произведений, подбор мелодии, аранжировка, импровизация, запись и редактирование собственного исполнения, знакомство с акустикой музыкального звука, его архитектоникой, участие в художественно-творческом процессе создания и компьютерного моделирования музыкального звука [8; 9; 10]. ЭМИ позволяют разучивать пьесы с «оркестром», могут выступать как «тренажёр», как творческая лаборатория звука, как элемент обучения основам музыкальной звукорежиссуры.

В работе классов МКТ в школе № 8 «Музыка» Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга также широко используются возможности выполнения проектных заданий с компьютерными презентациями (в том числе онлайн), которые актуализируют воображение, творческое мышление обучаемых, позволяют более наглядно представить либо проиллюстрировать музыкальный материал в процессе работы над созданием музыкально-творческого художественного проекта, усилить интерактивный компонент занятий. В этом процессе, учебно-исследовательском по структуре и содержанию, неоценимую и действенную помощь учащимся школы оказывают студенты педагогического вуза, возраст и, соответственно, интересы, увлечённость, способы взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса которых оказываются очень близкими по существу и доступными в силу имеющегося у этих категорий общности понятийного аппарата, опыта социокультурного взаимодействия, новой информационной среды и цифровой культуры.

Учебная деятельность в классе ЭМИ с первых же уроков ведётся одновременно по двум направлениям – освоение программы фортепианного обучения и овладение навыками исполнительского мастерства на ЭМИ. В этом состоит определённая сложность для педагога-музыканта, который несёт ответственность за постановку руки и технику игры на новом музыкальном инструменте, а также стремится приобщить ученика к многогранным и многокомпонентным возможностям клавишного электронного инструмента. В процесс такого обучения предполагается включение нескольких предметных областей, несколько музыкальных предметов – класс ЭМИ, класс фортепиано, уроки композиция и музыкальной звукорежиссуры, занятия по курсу теории музыки, музыкальной акустики и другие. Тогда, когда музыкальная композиция рождается из набора заготовок-семплов или из ритмофактурных элементов тех или иных жанровых шаблонов с использованием программ-конструкторов, такой вид творчества может выступать как промежуточный этап на пути к постижению основ настоящего искусства. Наш творческий и педагогический опыт показывает, что даже на этом этапе можно проявить элементы творческой деятельности: педагог-музыкант находит (и подробно разъясняет) возможности и имеет богатый иллюстративный материал, чтобы научить ученика преодолевать штампы, осваивать определённые законы и правила композиторских техник, а главное – пробудить жажду творчества, осмысленного отношения к миру музыки, стремление к созданию собственных творческих приёмов исполнительского мастерства. Для педагога-музыканта наиболее важным в этой работе видится возможность постоянно находить ту грань в структуре образовательного процесса, которая позволила бы техническому началу не подавить в юном музыканте художника-творца с тонким и хорошо воспитанным музыкальным слухом и воображением, аккуратно погружая его в мир цифровых, музыкально-компьютерных технологий. При этом можно смело сказать, что использование разнообразных возможностей МКТ в этом процессе способствует освоению максимального количества информации. Полученный в результате объём знаний, обогащая опыт, расширяя кругозор обучаемого, формирует его собственный взгляд на музыкально-творческий процесс. «Известно, что недоверие к использованию компьютерной техники в музыке поддерживалось мнением о чуть ли не убийственной её роли для субъективного характера творчества, его духовности. Это мнение основывается на устойчивом многовековом заблуждении: техника никогда не убивала творчество, напротив, они развивались в тесной взаимосвязи». Как пишет в своей монографии «Музыкальные синтезаторы» доктор педагогических наук, профессор И.Б. Горбунова, «всё дело – в количестве человеческого тепла, любви и труда, вложенных в инструмент, в звук, в музыку, поэтому и «человечность» компьютера зависит от того, как человек будет его осваивать» [11, с. 157].

Основываясь на опыте педагогов нашей школы, отметим, что уже с самых первых занятий, на начальном этапе обучения в классе ЭМИ начинающие музыканты имеют возможность и способны выполнять различные творческие задания – это и выбор инструментов для создания музыкального фрагмента, и включение в музыкальную композицию дополнительных звуковых эффектов, и подбор разнообразных соответствующих замыслу произведения ритмических рисунков и фактур. Все эти элементы способствуют активному проникновению в процесс музицирования, развивают музыкальное мышление юного музыканта в самых различных направлениях. Задания по сочинению начинаются с небольших реплик во вступлении и заключении и приходят к самостоятельным вариациям и импровизациям. Мегатембральность и полифункциональность современного цифрового музыкального инструмента позволяет обогатить основной репертуар пианистов произведениями струнников, органистов, духовиков, оркестровыми сочинениями, подготовить аранжировки и сопровождение для обучающихся игре на различных музыкальных инструментах.

В дальнейшем, при обучении юных музыкантов в средних классах школы работа над образностью и художественным видением произведения становится всё более и более осмысленной. Постепенно ученики переходят к звукорежиссёрскому направлению работы, они осваивают навыки работы музыкального звукорежиссёра. Основное внимание на этом этапе уделяется формированию «звуковой картины», обеспечивающей концертное выступление на необходимом уровне, которое способно создать различные элементы образности, сформировать пространственное впечатление, добиться чистоты звучания, создать необходимый звуковой баланс, тембральную окраску и динамические детали. В процессе редактирования записи исполнения у учащегося появляется дополнительные возможности работы над различными художественными элементами музыкального произведения. Многочисленные повторы произведения и различных его частей, неизбежные в процессе записи и редактировании музыкального произведения, становятся так же своеобразным творческим процессом.

На сегодняшний день одним из лучших применений современного ЭМИ является использование его для создания ансамблей синтезаторов. Такая творческая практика развивает слуховой аппарат обучаемого, приучает его слушать не только себя, но и партнёра, а также общее звучание создаваемого музыкального произведения в процессе работы над различными элементами его художественно-творческого «полотна». Игра в ансамбле синтезаторов позволяет почувствовать радость от результатов совместной игры на электронных музыкальных инструментах и мотивирует к продолжению занятиями музыкой. Яркие тембры и широкий ряд богатых функциональных возможностей электронного клавишного инструмента позволяют ученикам получить качественный музыкальный опыт, особенно полезный для дальнейшей игры в ансамбле и сольного музицирования.

Кроме того, нельзя не учитывать тот факт, что у современных учащихся благодаря возможностям сетевых образовательных технологий и Интернету есть шанс быть услышанными по-настоящему огромной аудиторией вне стен только

концертного зала школы, шанс прикоснуться к душе человека, живущего в другом городе, другой стране и даже на другом континенте. В этих условиях взаимообогащающая музыкально-творческая деятельность способствует культурной коммуникации между участниками художественно-творческого и образовательного процессов, открытию юных талантов, обмену творческим опытом, в том числе и на мировом уровне. В этом плане участие студентов педагогического вуза позволяет координировать различные аспекты взаимодействия, формируя понятную для обучаемых и их наставников высокотехнологичную информационную образовательную среду, отвечающую потребностям так называемого поколения Z, с одной стороны, и создающую условия для активного включения в пространство цифровых образовательных технологий педагога-музыканта, с другой.

Особое значение 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, производимых учеником с использованием компьютера, процесс обучения музыке с участием современных МКТ позволяет ребёнку с глубокими нарушениями зрения реализовать себя как творца в процессе музыкальной деятельности (см. подробнее в работах [12; 13; 14].

Разработка компетенции «Социокультурная инициатива» WorldSkills в линейке юниоров и молодых профессионалов рассматривается как одно из оснований для создания художественно-творческого проекта взаимодействия студентов педагогического вуза, учащихся школы, преподавателей школы и вуза, как площадка для сотрудничества общеобразовательной школы и педагогического вуза. Опыт такого взаимодействия, реализованный на базе учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена и средней общеобразовательной школы № 8 «Музыка» с углубленным изучением предметов музыкального цикла Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга, позволил выявить наиболее действенный педагогический метод, использование которого в учебной деятельности учащихся школы и их тьюторов способствовало достижению наиболее значимых образовательных результатов, – это метод проектов, в данном случае – музыкально-творческий проект, который построен на основе многогранного использования МКТ как одного из инструментов формирования информационной образовательной среды школы, направленной на достижение новых образовательных результатов всеми участниками образовательного процесса [15; 16]. Активными участниками образовательного процесса и создания совместного творческого и музыкально-художественного исследовательского проекта авторы видят студентов педагогического вуза, являющихся одновременно и разработчиками информационно-художественных средств образования, и тьюторами в структуре организации нового по форме и содержанию образовательного процесса с использованием современных МКТ и ЭМИ [17].

Компетенция «Социокультурная инициатива» в линейке юниоров и молодых профессионалов, органично встроенная в современный музыкально-образовательный процесс в системе непрерывного образования, позволит сформировать активного, главное – неравнодушного, способного к *со-дружеству*, *со-творчеству* молодого участника общественной жизни, ощущающего необходимость быть *со-причастным* к происходящим в общественной жизни нашей страны процессам. Развитие когнитивных способностей обучающихся и студентов посредством реализации проектов социокультурной направленности, формирование метапредметных компетенций обучающихся и студентов через когнитивную деятельность по реализации проектов социокультурной направленности, социокультурные и иные инициативы, объединяющие школьников, студентов, деятелей культуры, науки, общественные организации, концертные организации, музеи, позволяют подготовить основу для формирования позитивного настроя всех участников образовательного процесса.

Свойственная музыкантам способность прислушиваться к гармонии звуков окружающего его мира, ощущать себя одним из членов единого творческого коллектива (например, оркестра, ансамбля, хорового коллектива, вокальной группы, исполнителей на различных музыкальных инструментах и т. д.) позволяют создавать с их непосредственным участием так необходимый сегодня здоровый коллектив молодых людей, деятельность которых направлена на созидание, сохранение всего лучшего и формирование нового знания, нового опыта, опирающегося на основополагающие устои и основы здорового образа жизни и климат общественного взаимодействия, построенного на принципах доверия, соучастия, сопричастности, взаимопомощи и согласия.

Перспектива научно-педагогических исследований в данном направлении видится автором статьи в дальнейшем совершенствовании различных элементов высокотехнологичной специализированной музыкально-творческой информационной образовательной среды, среди которых важнейшими на данном этапе её развития видятся следующие: создание соответствующего потребностям современного музыкального образовательного процесса цифрового образовательного контента, разработка новых сервисов для организации многогранного и разноплановой взаимодействия всех участников образовательного процесса, учитывающего уровень владения современными цифровыми образовательными технологиями и степень их заинтересованности в использовании информационной образовательной среды.

Библиографический список


1. 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.
2. 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).
3. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Аудиовизуальный синтез: опыт музыкально-теоретического рассмотрения проблем. *Казанский педагогический журнал.* 2015; № 6-1 (113).
4. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. Компьютерная музыка. *Лаборатория звука.* Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2016; Т. 2.
5. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; № 4: 95 – 100.
6. 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.
7. Динов В.Г. *Звуковая картина: Записки о звукорежиссуре.* Санкт-Петербург: Издательство: Лань, 2012.
8. 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.
9. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О математических методах в исследовании музыки и подготовке музыкантов. *Проблемы музыкальной науки*. 2013; № 1 (12): 264 – 268.
10. Горбунова И.Б. О Юрии Николаевиче Рагсе. *Измерение музыки. Памяти Юрия Николаевича Рагса (1926 – 2012):* сборник научных статей. Санкт-Петербург, 2015: 15 – 20.
11. Горбунова И.Б. *Музыкальные синтезаторы*: монография. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2018.
12. 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.
13. 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.
14. 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.
15. Товпич И.О. Разработка компетенции World Skills «Социокультурная инициатива». *Современное музыкальное образование – 2020:* материалы XIX Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2021: 289 – 291.
16. 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.
17. Мезенцева С.В., Товпич И.О. Формирование актуальных компетенций в рамках педагогической практики в вузе (к проблеме педагогики сопричастности и компетенций WorldSkills). *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 5 (90): 200 – 203.


References


1. 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.
2. 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).
3. 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).
4. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. Komp'yuternaya muzyka. *Laboratoriya zvuka.* Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2016; T. 2.
5. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; № 4: 95 – 100.

6. 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.
7. Dinov V.G. *Zvukovaya kartina: Zapiski o zvukorezhissure*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo: Lan', 2012.
8. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika "RI-2014":* materialy XIV Sankt-Peterburgskoj Mezhdunarodnoj konferencii. 2014: 293 – 294.
9. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O matematicheskih metodah v issledovanii muzyki i podgotovke muzykantov. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2013; № 1 (12): 264 – 268.
10. Gorbunova I.B. O Yurii Nikolaeviche Ragse. *Izmerenie muzyki. Pamyati Yuriya Nikolaevicha Ragsa (1926 – 2012):* sbornik nauchnyh statej. Sankt-Peterburg, 2015: 15 – 20.
11. Gorbunova I.B. *Muzykal'nye sintezatory*: monografiya. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2018.
12. 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.
13. 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.
14. 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.
15. Tovpich I.O. Razrabotka kompetencii World Skills «Sociokul'turnaya iniciativa». *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2020:* materialy XIX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2021: 289 – 291.
16. 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.
17. Mezenceva S.V., Tovpich I.O. Formirovanie aktual'nyh kompetencij v ramkah pedagogicheskoj praktiki v vuze (k probleme pedagogiki soprichastnosti i kompetencij WorldSkills). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 5 (90): 200 – 203.

*Статья поступила в редакцию 02.12.21*

УДК 37.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-368-370

***Malakhova V.R.,*** *senior teacher, Department of Philosophy and Legal Psychology, Vladivostok State University of Economics and Service (Vladivostok, Russia), E-mail: vareffka@mail.ru*

**METACOGNITIVE BASIS IN EDUCATION: RETROSPECTIVE ANALYSIS.** Influence of a metacognitive approach on education in conditions of modern society is reflected in formulations of metasubject results and methods of their achievement in modern Russian education. In the paper, historical analysis of formation of goals, methodology, ideology and sources of education is given. The development of metacognitive foundations in education, corresponding to the socio-economic situation, occurs due to the super-situational position of the researcher. The work analyzes approaches to the formation of the basic components of the metacognitive approach to education in the context of development and formation of the subject of modern society, which reflects the goal-setting and functions of the cognition process in the formation of generalized systemic results of education. Metacognitivism is defined as foundation of the educational process and determination of its results.

*Key words:* **metacognitivism, meta-subjectness, education, subject, educational outcomes.**

***В.Р. Малахова****, ст. преп., Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: vareffka@mail.ru*

# МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ

Влияние метакогнитивного подхода на образование в условиях современного общества отражено в формулировках метапредметных результатов и методах их достижения в системе современного российского образования. Дан исторический анализ формирования цели, методологии, идеологии и авторов направлений образования, что является метакогнитивными основами, которые устанавливают связь требований социума и образования. Выработка метакогнитивных основ в образовании, соответствующих социально-экономической ситуации, происходит благодаря надситуативной позиции исследователя. Проанализированы подходы к выделению базовых составляющих метакогнитивного подхода к образованию в контексте развития и становления субъекта современного социума, которое отражает целеполагание, функции и роль процесса познания в формировании обобщённых системных результатов образования. Метакогнитивизм определен как основание образовательного процесса и определение его результатов.

*Ключевые слова:* **метакогнитивизм, метапредметность, образование, субъект, результаты образования.**

Актуальность проблемы исследования определяется возможностью разрешения противоречий между результатами образования и запросами социума. Динамика общества имеет высокие темпы, в то время как образование подчинено государству и нормативно-правовым актам, что делает систему образования менее гибкой, открытой и отзывчивой на изменения окружающей среды. Но, несмотря на это, в систему образования уже внедрен компетентностный подход и вслед за ним – формат метапредметности результатов образования, заключающийся в формировании универсальных умений и навыков.

Цель – рассмотреть феномен метакогнитивизма в практике образования. В задачи исследования входит проведение ретроспективного анализа метакогнитивных основ образования и их связи с социально-экономической ситуацией общества, систематизировать полученные данные, проанализировать становления метакогнитивизма в образовании.

Научная новизна состоит в установлении онтологической зависимости образовательной практики и возможностей метакогнитивного подхода от социально-экономической ситуации, уровня структурной организации общества в целом. Обоснованы метакогнитивные способности, которые характеризуют человека как субъекта реализации метакогнитивного подхода в образовании, доказана значимость метакогнитивного подхода в образовании для государства и социальной жизни человека. Теоретическая значимость исследования представлена вкладом в обоснование и значимость метакогнитивизма в образовании, возникшего в русле исторического развития образования и общества.

Поиск перспективной стратегической позиции образования, которая ориентирована на будущее социума, новизну трудовых функций выпускника через использование возможностей метакогнитивных технологий требует концептуализации условий образовательной среды, изучения путей ее развития.

Образование концентрирует в себе связи культуры, экономики, производства и воспроизводства трудовых сил, являясь основным элементом разного рода связей, это требует универсальности результатов как способности выпускника интегрировать и интегрироваться, что, в свою очередь, требует не предметности, а *сверх-предметности*, *над-предметности*, то есть *мета-знаний*.

Под метакогнитивным подходом в образовании мы понимаем систему методов и методик, направленных на формирование метапредметных результатов образования. Метакогнитивные основы включают в себя целеполагание: целью является создание социокультурных условий для саморазвития субъекта; функции включают создание вариативности и обобщённости способов самореализации субъектов образования в современном образовательном пространстве, методологию, идеологию образования. Метапредметные результаты образования представлены как комплекс компетенций, направленных на решение общих (универсальных), межпредметных и надпредметных задач в образовании и профессиональной деятельности [1; 2]. Метакогнитивный подход в образовании состоит в предпринимаемой попытке решить глобальные проблемы человека, в частности проблемы, состоящие в ускорении темпа перемен человеческой жизни, в результате чего поставлена под угрозу глубинная природа человека и вследствие этого ценным становится гибкое, универсальное образование, открытое изменениям и новшествам. Метакогнитивный подход к образованию решает ряд проблем и противоречий, связанных с процессом глобализации, техническим прогрессом, экономическим развитием и информатизации общества.

Построение научного знания претерпевает кризисы, идеал рациональности меняется, постнеклассическая модель сменяет неклассическую [3]. Уход от однозначности интерпретации социокультурной реальности имеет непосредственное отношение и детерминирует формулировки целей и результатов образования как средств воспроизводства социума, культуры и экономики. Теперь познающий субъект опирается не только на средства и операции деятельности, но и на ценностно-целевую структуру. Междисциплинарность становится необходимым инструментом комплексного решения научных задач.

Постнеклассическая наука изучает общие принципы самоорганизации, возможности синергетического сочетания процессов, что связано с переходом

явлений на более высокие уровни структурной организации. Исходя из парадигмы целостности постнеклассической науки, человек является частью целостности мироздания, биосферы, общества, которая находится внутри целого и является частью, познающей целое. Человек неизбежно отвечает на изменения системы.

Метакогнитивные основы образования мы понимаем, как интегративный, целенаправленный процесс формирования его метапредметных результатов, самоорганизации, формирования целостности человека во взаимодействии с обществом и природой на основе интеграции знания. В этом контексте наиболее важным является соблюдение приоритета сохранения традиционных ценностей образования как основного социального института, конструирующего социум.

В современной системе образования выделено отдельное направление метакогнитивизма (межпредметность, надпредметность) [4; 5], которое призвано решать проблемы взаимосвязей и интеграции областей современного образования в соответствии с запросами общества, экономики и государства. В связи с данным направлением образования отечественными и зарубежными учеными разрабатываются и описываются соответствующие элементы структуры личности, которые отвечают запросам на решение междисциплинарных задач, требующих надситуативного подхода [6]. Метакогнитивные процессы личности понимаются как универсальный инструмент для решения нестандартных задач, как совокупность качеств, отвечающих требованиям окружающей современной действительности.

Исторический анализ образовательного пространства в метакогнитивной парадигме, проведенный ниже, необходим для понимания сущности образовательного процесса и динамики его развития, а также описания понятия метакогнитивного подхода, целесообразности и предпосылок его возникновения.

Динамика развития и изменений образовательного процесса, образовательного пространства и субъектов образования рассмотрена в порядке эпох и основных течений в истории образования.

Основные критерии анализа:

а) методология,

б) идеология,

в) цели образования и смысл образования для субъектов.

Проведенный ретроспективный анализ развития образования отражает типы методологии, идеологии и целей образования [7–11]. В процессе исторического развития педагогической мысли можно выделить метапредметные и метакогнитивные элементы, которые оказали существенное влияние и подняли на уровень выше педагогические воззрения.

Например, Фома Аквинский предпринял попытку внедрить научную мысль в вероучение, тем самым найти гармонию между разумом и верой. Попытки описать психические процессы человеческой психики и в соответствии с этим выстроить образовательный процесс, на наш взгляд, демонстрирует прогресс достаточного уровня в сфере метапредметного развития педагогической мысли. К.Д. Ушинский привнес в образование игру как метод обучения. Предпосылками такого новшества является не только уже накопленные человечеством опыт и знания, но развитые рефлексивные механизмы разных типов, в том числе рефлексия личностная, рефлексия развития человечества в целом [12; 13]. Рождение экспериментального направления и различных методов экспериментов в педагогике свидетельствует не только об определен-

Таблица 1

Анализ развития образовательной системы

| Автор, направление | Методология | Идеология | Цель (Значение) |
|---|---|---|---|
| Конфуцианство, Конфуций (551–479 г. до н.э.) | Диалог учителя с учеником, классификация и сравнение фактов, подражание образцам | Концепция идеального человека | Умственное и нравственное развитие |
| Сократ (470–399 г. до н.э.) | Метод диалога, индуктивные доказательства | Знания – добродетель, правильные знания – путь к счастью | Фактуальное, нормативное знание |
| Платон (427–348 до н.э.) | | Идеи, социальная функция человека | Образование определяет место человека в обществе, выполнение общественной функции. Социальная справедливость |
| Материалистический сенсуализм, Аристотель (384–322 г. до н.э.) | Индукция, дедукция, подражание – повторение | | Реализация способностей в обществе |
| Зенон из Китиона, Клеанф, Хрисипп, Эллинистический стоицизм (336–205 г. до н.э.) | Овладение знаниями | Занятие наукой – главное средство развития человека | Долг и воспитание характера |
| Эпикур Гедонизм 341–270 г. до н.э. | Философия наслаждения, стремление к контролируемым благам | Занятия литературой и дружба– высшее благо | |
| Сократ (470–399 г. до н.э.) | Метод диалога, индуктивные доказательства | Знания – добродетель, правильные знания – путь к счастью | Фактуальное, нормативное знание |
| Аврелий Августин Блаженный, христианство (353–430 в. н.э.) Фома Аквинский (1225–1274) | Наставления. Вероучение как научное знание | Механическое заучивание наизусть | Воспитание нравственности |
| Мишель Монтень, гуманизм. (1533–1592) | Знания, полученные в результате опыта | Концепция человека Нового времени | Развитие личности, соответствующей требованиям жизни |
| «Великая дидактика», Ян Амос Коменский (1592–1670) | Принципы: наглядность, последовательность и систематичность, прочность, самостоятельность и активность | Природосообразность | Воспитание |
| Жан Жак Руссо (1712–1778) | Факторы воспитания: природа, люди и предметы окружающего мира | Свободное воспитание, Естественное право на свободу, равенство | Следование за природой |
| Филантропизм Иоганна Бернгарда Базедова (1724–1790) | Ручной труд, активность учащегося | | Высоконравственность, полезность обществу |
| Джон Дьюи, Инструментализм (1859–1952) | Опора на личный опыт | Накопление опыта | Умение «приспособиться к различным ситуациям» |

ном уровне качества накопленных знаний в области педагогики, психологии, философии, но и о надситуативной позиции исследователя по отношению к психике человека, образовательному процессу как предмету исследования. Надситуативная позиция также является достоянием и заслугой трудов предшествующих поколений.

Оплотом образовательного процесса были религиозные и нравственные нормы (особенно ярко это было выражено в средние века), потребности общества и трудовая деятельность, особенности структуры и содержания знания (ступенчатое обучение в древнем Китае), и, наконец, приоритетным в методологии образования становились особенности человеческой психики.

На каждом новом этапе развития образования происходило переосмысление, возникновение новых вопросов и постановка новых задач, которые должно было решить образование. Затем происходило соотнесение результатов с ожидаемым эффектом нового подхода. В результате этих процессов образовательный процесс не раз отделялся от религиозной догмы и потом снова становился её неотъемлемой частью. В итоге борьба государства и религии за покровительство образования «была выиграна» государством.

Неоднократно переосмысливались типы взаимодействия ученика и учителя и их место в образовательном процессе от авторитарного типа, где главенствующей и неоспоримой фигурой был учитель до личностно ориентированного образования с индивидуальным подходом к ученику, когда именно он является главной фигурой образовательного процесса. С точки зрения метакогнитивного подхода развитие человека в образовании опирается на рефлексивные процессы, об этом пишут мыслители, философы, ученые, педагоги на каждом этапе развития. Постепенно метакогнитивная парадигма расширялась, рефлексивные процессы усложнялись, что в XIX веке позволило качественно определить методологию образования.

В заключение стоит отметить, что образовательный процесс изменялся в соответствии с целями образования, предметом образования, главенствующей идеологией в обществе того времени, в результате чего образовывались методы, методики и содержание образования, которые, в свою очередь, также отражали общий уровень развития сознания общества. Ретроспективный анализ онтологии образования в парадигме метакогнитивного подхода позволил проследить развитие и динамику изменений методологии, идеологии образования, места человека в пространстве и процессе образования, отношения к личности человека как субъекту образования.

Также в ходе ретроспективного анализа сформировано понимание причин выделения метакогнитивного подхода в отдельное направление в социальной философии и философии образования, что является закономерным историческим результатом развития человека. Современное общество нашего времени в большей степени по сравнению с предыдущими эпохами требует от человека развитых метакогнитивных качеств, надситуативной позиции, развитой субъектности как авторства своей жизни. Данные изменения приходят в образование, где с течением времени ученик стал активным субъектом, фигура ученика выходит на первый план в образовательном процессе.

Взаимосвязь и влияние метакогнитивного подхода на образование в условиях современного общества выражена в проектировании метапредметных результатов. Связь метакогнитивного подхода с результатами образования отражается в формулировках целевых ориентиров Федерального государственного образовательного стандарта. Метакогнитивный подход повлиял на формирование новых категорий образования, которые отражают сущность и перспективы развития универсальных умений, действий, способов мышления личности. Данные категории позволяют субъекту (личности) достичь широкого спектра других результатов образования и самореализации в современном социуме. Переосмысление образования и его места в бытии человека и общества в целом через призму метакогнитивного подхода позволило поставить новые перспективы развития личности в современном социуме. Влияние метакогнитивизма обусловило постановку и решение вопросов целеполагания в образовании, разрешения его противоречий, выраженных в проблеме соотношения устоявшихся знаний в виде общественного опыта со способностью человека к самостоятельной деятельности, к созданию индивидуальных паттернов поведения.

Таким образом, система образования адекватна особенностям исторической эпохи и требованиям общества, существует в социокультурном пространстве и представлена сложной взаимосвязью элементов, эффективность которых зависит от организации внутренних и внешних связей образования, возникших в условиях метакогнитивного подхода.

Библиографический список


1. Синельников И.Ю. Метапредметность как неотъемлемый элемент и планируемый результат современной образовательной практики: проблемы, риски, пути реализации. *Модернизация профессионального образования: история, проблемы, современное состояние и прогноз развития:* материалы Международной научно-практической конференции. Москва: ИСРОРАО, 2016: 145 – 149.
2. Коваль Т.В., Крючкова Е.А. Метапредметный подход к изучению понятий: требования Федеральных государственных стандартов и проблемы их реализации в общеобразовательной школе. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2017; Т. 1, № 3 (39): 75 – 84.
3. Чернявская В.С., Малахова В.Р. Метакомпетенции и субъектность в образовании. *Человек, субъект, личность в современной психологии:* материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2013; Т. 3: 62.
4. Малахова В.Р., Чернявская В.С. Метакомпетенции и рефлексивный анализ в профессиональном образовании. *Профессиональное образование в развитии региона и общества: традиции, творчество, технологии*: материалы Международной научно- практической конференции, посвященной 35-летию ФГБОУ «ОГИС». Омск: Омский государственный институт сервиса, 2012: 32.
5. Величковский Б.М. *Когнитивная наука: Основы психологии познания*: в 2 т. Москва: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006; Т. 1.
6. Реан А.А., Бордовская, Н.В., Розум С.И. *Психология и педагогика*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
7. Фомичева И.Г. *Философия образования: некоторые подходы к проблеме*. Новосибирск: Издательсттво СО РАН, 2004.
8. Кириллин В.М. *Русская образованность в X – XVII веках*. Available at: http://bibliofond.ru/view.aspx?id=77387
9. Платон. *Государство. Законы.* Москва: Мысль, 1998.
10. Ли Х., Чжан Ц. История развития среднего образования в Амурской области с конца XIX по XX веков. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 4 (89): 53 – 55.
11. Емельянова О.В., Коровина С.В. Системный подход к управлению образованием в вузе как средство повышение квалификации педагогов. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 4 (89): 194 – 196.
12. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003; Т. 24, № 5: 64.
13. Кашапов М.М. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов. *ЯрГУ*. Ярославль, 2012.


References


1. Sinel'nikov I.Yu. Metapredmetnost' kak neot`emlemyj `element i planiruemyj rezul'tat sovremennoj obrazovatel'noj praktiki: problemy, riski, puti realizacii. *Modernizaciya professional'nogo obrazovaniya: istoriya, problemy, sovremennoe sostoyanie i prognoz razvitiya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: ISRORAO, 2016: 145 – 149.
2. Koval' T.V., Kryuchkova E.A. Metapredmetnyj podhod k izucheniyu ponyatij: trebovaniya Federal'nyh gosudarstvennyh standartov i problemy ih realizacii v obscheobrazovatel'noj shkole. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2017; T. 1, № 3 (39): 75 – 84.
3. Chernyavskaya V.S., Malahova V.R. Metakompetencii i sub`ektnost' v obrazovanii. *Chelovek, sub`ekt, lichnost' v sovremennoj psihologii*: materialy Mezhdunarodnoj konferencii, posvyaschennoj 80-letiyu A.V. Brushlinskogo. Moskva: Izdatel'stvo «Institut psihologii RAN», 2013; T. 3: 62.
4. Malahova V.R., Chernyavskaya V.S. Metakompetencii i refleksivnyj analiz v professional'nom obrazovanii. *Professional'noe obrazovanie v razvitii regiona i obschestva: tradicii, tvorchestvo, tehnologii*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno- prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 35-letiyu FGBOU «OGIS». Omsk: Omskij gosudarstvennyj institut servisa, 2012: 32.
5. Velichkovskij B.M. *Kognitivnaya nauka: Osnovy psihologii poznaniya*: v 2 t. Moskva: Smysl: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2006; T. 1.
6. Rean A.A., Bordovskaya, N.V., Rozum S.I. *Psihologiya i pedagogika*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
7. Fomicheva I.G. *Filosofiya obrazovaniya: nekotorye podhody k probleme*. Novosibirsk: Izdatel'sttvo SO RAN, 2004.
8. Kirillin V.M. *Russkaya obrazovannost' v X – XVII vekah*. Available at: http://bibliofond.ru/view.aspx?id=77387
9. Platon. *Gosudarstvo. Zakony.* Moskva: Mysl', 1998.
10. Li H., Chzhan C. Istoriya razvitiya srednego obrazovaniya v Amurskoj oblasti s konca XIX po XX vekov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 4 (89): 53 – 55.
11. Emel'yanova O.V., Korovina S.V. Sistemnyj podhod k upravleniyu obrazovaniem v vuze kak sredstvo povyshenie kvalifikacii pedagogov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 4 (89): 194 – 196.
12. Karpov A.V. Refleksivnost' kak psihicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki. *Psihologicheskij zhurnal*. 2003; T. 24, № 5: 64.
13. Kashapov M.M. Tvorcheskaya deyatel'nost' professionala v kontekste kognitivnogo i metakognitivnogo podhodov. *YarGU*. Yaroslavl', 2012.


*Статья поступила в редакцию 02.12.21*

УДК 37.048 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-371-373

***Shadrina A.V.**, MA student, Department of Philosophy and Legal Psychology, Vladivostok State University of Economics and Service (Vladivostok, Russia), E-mail: shadrina.alexandra@mail.ru*
***Chernyavskaya V.S.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Philosophy and Legal Psychology, Vladivostok State University of Economics and Service (Vladivostok, Russia), E-mail: valstan13@mail.ru*

**EDUCATIONAL OPPORTUNITIES FOR GROUP COUNSELING TO REDUCE STUDENTS' ANXIETY IN A PANDEMIC SITUATION.** Possibility of developing and implementing a program aimed at reducing students' anxiety within the framework of educational work at a university is shown. Conditions of a special program of group counseling organized by a teacher for students with high anxiety are theoretically substantiated and used in practice. Statistical verification of the results of the implementation of the conditions shows reliability of differences in anxiety in the group under the influence of group counseling of students. The main psychological and pedagogical conditions that influenced the results are the use of the principles of humanistic pedagogy and psychology for the development of self-acceptance and the organization of solving problems related to the development of tolerance to uncertainty. Significance of students' self-determination regarding the presence of the personal quality of anxiety is revealed. The work highlights inverse relationship of anxiety and tolerance to uncertainty in students, which became the basis for the development of the program. The research also observes dynamics of students' anxiety.

*Key words:* **students, anxiety, pedagogical conditions, tolerance to uncertainty, program.**

***А.В. Шадрина,** магистрант, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: shadrina.alexandra@mail.ru*
***В.С. Чернявская,** д-р пед. наук, проф., Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: valstan13@mail.ru*

# ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ГРУППОВОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ДЛЯ СНИЖЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИТУАЦИИ ПАНДЕМИИ

Показана возможность разработки и реализации программы, нацеленной на снижение тревожности студентов, в рамках воспитательной работы в вузе. Теоретически обоснованы и реализованы условия специальной программы организованного педагогом группового консультирования студентов с высокой степенью тревожностью. Статистическая проверка результатов реализации условий показала достоверность различий тревожности в группе под воздействием группового консультирования студентов. К основным педагогическим условиям, повлиявшим на результаты, относятся следующие: использование принципов гуманистической педагогики и психологии для развития самопринятия и организации решения задач, связанных с развитием толерантности к неопределенности. Выявлена значимость самоопределения студентов относительно наличия личностного качества тревожности. Доказана обратная взаимосвязь тревожности и толерантности к неопределенности у студентов, что стало основой разработки программы. Определена динамика тревожности студентов с разными типами самоопределения относительно ситуации пандемии.

*Ключевые слова:* **студенты, тревожность, педагогические условия, толерантность к неопределенности, программа.**

За последний год пандемия коронавируса COVID-19 стала одной из главных тем для научных исследований в разных отраслях науки, в том числе и в науках об образовании. Увеличение уровня неопределенности для студента вуза в социальной ситуации, определяемой пандемией, стало особой проблемой как для педагогов в организации образовательного процесса, так и для студентов. Эта ситуация у субъектов образовательного процесса вызывает тревогу, она характеризуется отсутствием контроля и возможности прогнозировать свою жизнь, а также страхом, который провоцируется средствами массовой информации [1; 2]. Тревожность как склонность к переживанию тревоги в данной социальной ситуации связана не только с объективными социальными факторами, но и с личностными особенностями. Студентам приходится учиться жить в ситуации неопределенности, становиться более гибкими, развивать толерантность к неопределенности для поддержания нормальной жизнедеятельности. Но многие из них переживают целый спектр негативных состояний, что требует разработки и реализации специальных педагогических программ, связанных с помощью в их преодолении. Проблема, поставленная в рамках настоящей работы, выражается в следующем вопросе: каковы педагогические условия консультирования студентов для осуществления помощи в преодолении ими тревожности?

Цель работы – определить педагогические условия группового консультирования студентов с целью развития у них ресурсов преодоления тревожности.

Объект исследования: тревожность, как личностное качество студентов.

Предмет: динамика тревожности и толерантности к неопределенности под воздействием педагогических условий, связанных со специально разработанной программой группового консультирования студентов с высокой тревожностью.

Задачи: обоснование психолого-педагогических условий снижения тревожности у студентов; выяснение динамики тревожности и толерантности к неопределенности у студентов вуза в условиях пандемии COVID-19 в течение года; разработка программы, проведение группового консультирования с группой тревожных студентов в рамках реализации воспитательной работы в вузе; определение результатов группового консультирования студентов – динамики тревожности и толерантности к неопределенности.

В связи с данными об указанной выше связи на методологической основе гуманистической педагогики и психологии была разработана программа, включавшая задания, связанные с развитием самопринятия и способностей к решению задач, направленных на принятие неопределенности, результаты которой позволили достичь достоверного снижения тревожности у студентов.

Научная новизна работы состоит, во-первых, в определении взаимосвязи тревожности и интолерантности к неопределенности, которая легла в основу разработки психолого-педагогических условий снижения тревожности как личностной особенности студентов.

Во-вторых, показано, что степень самоопределения личности относительно тревожности связана с реальной динамикой тревожности студентов. В-третьих, доказано, что педагогические условия, которые положены в основу программы группового консультирования, а именно – гуманистический подход, стоящий в основе самопринятия личности, реализация в ходе консультирования ситуаций, связанных с развитием толерантности к неопределенности, способствуют снижению тревожности у студентов.

Практическая значимость связана с разработкой специальной программы, условия реализации которой способствуют снижению тревожности у студентов, которая может быть реализована как в других вузах, так и для других категорий молодежи.

Основоположник гуманистической педагогики и психологии К. Роджерс утверждает, что в основе зарождения тревоги лежат определенные ситуации, которые связаны с неосознаваемой частью личности, соответственно, в случае угрозы активизируется реакция подсознания [3]. В то же время внимание К. Изарда, изучавшего эмоции, при определении тревожности направлено в первую очередь на нее, на эмоциональный компонент состояния человека, возникающего из соединения и сочетания таких фундаментальных эмоций, как страх, проявление агрессии, раздражение [4]. Исследователь тревожности Ч. Спилбергер акцентирует внимание на сходстве и различие понятий «тревога» и «тревожность», которые идентифицируются как свойства личности и состояния. Тревожность, по его мнению, состоит в сформированности предрасположенности к восприятию угрозы своему «Я» [5].

Под тревожностью (с учетом специфики студентов) мы подразумевали личностное качество студента, которое выражается в склонности часто переживать тревогу, беспокойство, иметь негативные предчувствия [6].

Личностная тревожность – это относительно устойчивая индивидуальная характеристика человека. Ситуативная тревожность связана с переживаемыми эмоциями: беспокойства, нервозности, напряженности, возникает как эмоциональная реакция на стресс-ситуацию и может быть разной по интенсивности и динамике во времени. В ситуации пандемии ситуативная тревожность играет столь же важную роль, как и личностная тревожность.

Мы рассматриваем толерантность к неопределенности как способность человека иметь «почву под ногами», действуя по внутреннему призыву: «Я ценю жизнь и могу повлиять на ситуацию, чтобы смягчить негативные последствия». В корне такой установки лежат две фундаментальные мотивации (по А. Лэнгле): мотивация «Бытия-в-мире» и мотивация «Ценности жизни» [7].

Корнилова Т.В. описывает толерантность к неопределенности как способность человека принимать напряжение и конфликт, которые возникают в ситуации двойственности, противостоять противоречивости, а также несвязанности информации, принимать неизвестное, не чувствовать себя неуютно перед неопределенностью, то есть спокойно [8].

На первом этапе в 2020 году было проведено лонгитюдное исследование уровня тревожности и толерантности/интолерантности к неопределенности в группе из 30 испытуемых – студентов г. Владивостока (N = 30). Группа была разделена на 2 части, первая – испытуемые, определившие себя в начале 2020 года как «спокойные», и другая группа, куда вошли испытуемые с негативным спектром переживаний (самоопределившиеся как «тревожные»). Использовались методика оценки тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина [5], новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности Т.В. Корниловой, контент-анализ результатов опроса состояний, анализ результатов самоидентификации по отношению к тревожности-спокойствию в ситуации пандемии [8].

Предполагалось, что личностное качество (тревожность) связано с интолерантностью к неопределенности – особенностью восприятия жизненных ситуаций, оно может рассматриваться как установка, которая подразумевает предпочтение определенности и структурированности и избегание многозначности, непредсказуемости ситуаций. Личность с выраженной интолерантностью к неопределенности переживает неясные ситуации с трудом и выбирает определенные кодексы поведения.

Проведенный контрольный срез спустя год показал увеличение психологического напряжения в данной выборке испытуемых: выросла тревожность у всех групп, что свидетельствует о сугубо деструктивном влиянии социальной ситуации на субъективное состояние и здоровье людей. Контент-анализ результатов опроса состояний позволил выделить в качестве основных следующие эмоции, которые переживают студенты в сложившейся ситуации: уныние, волнение, страх, беспокойство, тревога, в некоторых случаях – злость. Данные переживания в большинстве случаев люди оценивали по шкале от 1 до 10. Средний балл переживаний людей составил 6,23 балла. Они связаны с неопределенностью в сфере материального положения, неизвестностью будущего, а также страхом за здоровье своих родственников.

В группе «тревожные» ситуативная тревожность отличалась от личностной в разной степени, в частности, превысила ее в 6 случаях и в 7 случаях осталась ниже ее. Анализ средних значений по группам показал наибольшие различия в группе «спокойные»: ситуативная тревожность 35,6 против 49,3 в другой группе; интолерантность к неопределённости 58,76 против 65,82.

Проверка достоверности различий в двух выборках «тревожные» и «спокойные» по критерию Манна-Уитни показала достоверность различий ситуативной тревожности в группе испытуемых (UЭмп = 30) и различий толерантности к неопределенности (UЭмп = 58,5). Мы проверили, действительно ли существует взаимосвязь между ситуативной тревожностью и толерантностью к неопределенности с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Оказалось, что ситуативная тревожность коррелирует с толерантностью к неопределенности: существует слабая, но статистически значимая обратная связь (Rs = -0,257) (*– статистически достоверна (p ≤ 0,05). То есть чем выше толерантность к неопределённости, тем ниже уровень ситуативной тревожности и наоборот. Этот факт лег в основу разработки программы по снижению тревожности в группе тревожных студентов.

В октябре 2021 года выполнен контрольный срез на этой же выборке студентов.

Студенты с высоким уровнем личностной и ситуативной тревожности были приглашены для обучения в группу группового консультирования [9]. Такое обучение организуется через непосредственное «проживание» и осознание возникающего в межличностном взаимодействии опыта, который не сводим к традиционному обучению через трансляцию знаний. Такое обучение может быть определено как вид обучения и воспитания, направленный на создание условий для актуализации дополнительных ресурсов и способностей, отыскания новых возможностей выхода из трудной жизненной ситуации [9]. В разработке программы были реализованы идеи гуманистической педагогики и психологии: студент, обучающийся как личность, является главной ценностью образовательного процесса; студент является равноправным участником и субъектом образовательного, в частности воспитательного, процесса, он сам лучше других понимает свои проблемы и цели и знает, что для него является лучшим [3; 6; 8]. Методологические основания программы консультирования, выраженные в гуманистическом подходе к процессу развития личности, отражали следующие закономерности ведения консультативного процесса: основная роль педагога-консультанта состояла в том, чтобы создать безопасную обстановку в группе, чтобы участники смогли поделиться личностными проблемами, связанными с их ситуациями в учебно-воспитательном процессе вуза, межличностными отношениями, личностными и социальными трудностями. Возникающие обсуждения носили эмоциональный и личностный характер по содержанию, что служило желательным изменениям поведения. Все проблемы решались в процессе взаимодействия, совместных переживаний и совместного обсуждения того, что происходит в группе. На основании выводов констатирующего эксперимента заданиями для программы консультирования являлись проблемно-ориентированные ситуации, связанные с формированием толерантности к неопределенности, поскольку студенты-участники должны ощущать некое оптимальное напряжение или потребность для того, решать свои индивидуальные задачи. Возможности реализации педагогической функции создания среды для самопринятия студентами связаны с тем, что группа предлагает поддержку и ощущения «ты не один» для студента, столкнувшегося с кризисной ситуацией.

Задачи: обучение участников методу групповой работы; обсуждение с участниками темы тревожности; обучение участников тренинга навыку осознания возможности выбора реакции и поведения в ситуации неопределенности; обучение участников вариантам регулирования своего состояния; запуск процессов на вырабатывание спокойствия в ситуациях неопределённости. Программа была рассчитана на 12 академических часов. По итогам снижение ситуативной тревожности отмечено у всех участников групповой работы. Проверка с помощью статистического критерия Фишера (угловое преобразование, где «есть эффект – наличие среднего и низкого уровня тревожности) показала достоверность различий между показателями ситуативной тревожности до прохождения группового консультирования. Полученный коэффициент Фишера (F = 0,844) свидетельствует о достоверности снижения тревожности студентов группы.

Современная ситуация, связанная с пандемией, увеличила уровень социальной неопределенности для студентов, рост тревожности у студентов потребовал организации педагогических условий для ее снижения. Исследования показали, что более тревожные студенты оказались менее толерантными к неопределенности, в то время как внутренними ресурсами адекватного переживания пандемии обладают люди с невысоким уровнем ситуативной тревожности и высоким уровнем толерантности к неопределенности. В связи с этим была разработана программа и проведено групповое консультирование с группой тревожных студентов в рамках воспитательной работы в вузе. Групповое психологическое консультирование, программа которого разработана на основе гуманистической психологии, а содержание включает задания, связанные с ростом самопринятия, и задания, направленные на принятие неопределенности, позволяет достичь желаемого результата по снижению уровня тревожности у отдельной категории студентов.

Таблица 1

Средние значения показателей личностных характеристик в группах студентов за год (с 2020 по 2021 гг.)

| Группа/ Личностные качества | Ситуативная тревожность | | Личностная тревожность | | Толерантность к неопределенности | | Интолерантность к неопределенности | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2020 | 2021 | 2020 | 2021 | 2020 | 2021 | 2020 | 2021 |
| «Тревожные» | 49,3 | 47,5 | 46,7 | 49,2 | 57,86 | 59,5 | 65,82 | 62,8 |
| «Спокойные» | 35,6 | 47,2 | 39 | 41,3 | 62,92 | 59,5 | 58,76 | 62,4 |

Анализ динамики средних значений по группам показывает, что личностная тревожность у группы «спокойные» остается в рамках среднего значения, у группы «тревожные» – высокая. Ситуативная тревожность, толерантность к неопределенности и интолерантность к неопределенности в обеих группах примерно равная: остается в рамках средних значений, но имеют негативную динамику.

Библиографический список


1. Кондрашихина О.А. Толерантность к неопределенности как предиктор стратегии адаптации в условиях пандемии COVID-19 студентов-психологов. *Гаудеамус*. Психолого- педагогический журнал. 2021; Т. 20, № 1 (47): 7 – 13.
2. Тюряпина И.В. Особенности психоэмоционального состояния у студентов с различными акцентуациями личности в период адаптации к вузу. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 1 (56): 246 – 250.
3. Роджерс К. *Взгляд на психотерапию: становление человека*. Москва: Прогресс-Универс, 2014.
4. Изард К. *Психология эмоций*. Санкт-Петербург: Питер, 2017.
5. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги. *Тревога и тревожность*: хрестоматия. Санкт-Петербург: Пер Сэ, 2008.

6. Чернышев В.П., Тимошков Е.В. Тревожность у студентов. *Современные вызовы образования и психология формирования личности*: монография. Чебоксары, 2020: 139 – 150.
7. Лэнгле А. *Что движет человеком? Экзистенционально-аналитическая теория эмоций*. Москва: Генезис, 2017.
8. Корнилова Т.В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности. *Психологический журнал*. 2010; № 31 (1): 74 – 86.
9. Неумлоева-Колчеданцева Е.В. *Возрастно-педагогическое консультирование:* учебное пособие для студентов всех форм и программ обучения по направлению «Педагогическое образование». Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2018.

References

1. Kondrashihina O.A. Tolerantnost' k neopredelennosti kak prediktor strategii adaptacii v usloviyah pandemii COVID-19 studentov-psihologov. *Gaudeamus*. Psihologo-pedagogicheskij zhurnal. 2021; T. 20, № 1 (47): 7 – 13.
2. Tyuryapina I.V. Osobennosti psiho`emocional'nogo sostoyaniya u studentov s razlichnymi akcentuaciyami lichnosti v period adaptacii k vuzu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 1 (56): 246 – 250.
3. Rodzhers K. *Vzglyad na psihoterapiyu: stanovlenie cheloveka*. Moskva: Progress-Univers, 2014.
4. Izard K. *Psihologiya `emocij*. Sankt-Peterburg: Piter, 2017.
5. Spilberger Ch. Konceptual'nye i metodologicheskie problemy issledovaniya trevogi. *Trevoga i trevozhnost'*: hrestomatiya. Sankt-Peterburg: Per S`e, 2008.
6. Chernyshev V.P., Timoshkov E.V. Trevozhnost' u studentov. *Sovremennye vyzovy obrazovaniya i psihologiya formirovaniya lichnosti*: monografiya. Cheboksary, 2020: 139 – 150.
7. L`engle A. *Chto dvizhet chelovekom? `Ekzistencional'no-analiticheskaya teoriya `emocij*. Moskva: Genezis, 2017.
8. Kornilova T.V. Novyj oprosnik tolerantnosti-intolerantnosti k neopredelennosti. *Psihologicheskij zhurnal*. 2010; № 31 (1): 74 – 86.
9. Neumloeva-Kolchedanceva E.V. *Vozrastno-pedagogicheskoe konsul'tirovanie:* uchebnoe posobie dlya studentov vseh form i programm obucheniya po napravleniyu "Pedagogicheskoe obrazovanie". Tyumen': Izdatel'stvo Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta, 2018.

*Статья поступила в редакцию 02.12.21*

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-373-375

***Ysupova R.Ya.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: roza.yusupova.1964@inbox.ru*
***Bulueva Sh.I.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sovdat@list.ru*

**FORMATION OF COGNITIVE MOTIVATION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES.** The article considers a question of how to form cognitive motivation in primary school children using extracurricular activities. The author of the article emphasizes that cognitive interest is the basis for the formation of a stable desire of a child to get acquainted with new facts. This type of interest manifests itself in cognitive activity aimed at mastering the content of academic subjects and the methods (skills and abilities) necessary for the student to master new knowledge. In the paper, the author notes contribution of both foreign and Russian scientists to the study of this problem. When organizing extracurricular activities of younger schoolchildren, it is important to take into account children's susceptibility to new knowledge and social experience, which dictates the requirements for the forms and methods of organizing extracurricular activities. Extracurricular activities are allowed to use not only interesting materials, but also various ways of organizing cognitive activity, which in itself is a very effective factor in encouraging students to cognitive activity.

*Key words:* **formation, cognitive motivation, primary school age, extracurricular activities, teacher.**

***Р.Я. Юсупова****, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: roza.yusupova.1964@inbox.ru*
***Ш.И. Булуева****, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассмотрен вопрос формирования познавательной мотивации у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности. Автор статьи подчеркивает, что познавательный интерес является базой для развития устойчивого стремления ребенка к знакомству с новыми фактами. Этот вид интереса проявляет себя в познавательной деятельности, направленной на усвоение учебных предметов и способов (умений и навыков), необходимых учащемуся для овладения новыми знаниями. В работе авторы отмечают вклад в изучение данной проблемы как зарубежных, так и отечественных ученых. При организации внеурочной деятельности младших школьников важно учитывать восприимчивость детей к новому знанию и социальному опыту, которая диктует требования к формам и методам организации внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность позволяет использовать не только интересные материалы, но и различные способы организации познавательной деятельности, что само по себе является очень эффективным фактором в поощрении учащихся к познавательной деятельности:

*Ключевые слова:* **формирование, познавательная мотивация, младший школьный возраст, внеурочная деятельность, педагог.**

Актуальность данной проблематики заключается в том, что изменения, которые фиксируются в современном образовании в РФ на протяжении последних лет, потребовали изменений ориентиров и выработки новых приоритетов. Школа является не только местом получения знаний, но и средой, в которой происходит становление личности ребенка, формируются его жизненные установки, закладывается фундамент для гуманизации общества и процессов, происходящих в нем. Новая концепция развития системы образования ориентирует учителей на развитие личности учащегося, его творческих способностей, а также ставит целью формирование у ребенка учебно-познавательной мотивации, которая становится фундаментом для осознания личной ответственности [1–4].

Проблеме формирования познавательной мотивации школьников посвящены работы следующих ученых: Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова, Г.И. Щукиной, П.М. Якобсона и др. Большой вклад в теорию мотивации внесли зарубежные ученые: Б. Вайнер, Д. Брунер, Т. Новацкий, К. Томашевский, Х. Хекхаузен.

Цель данной статьи – показать способы формирования познавательной мотивации у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть понятия «мотив», «познавательная деятельность», представить способы формирования познавательного интереса учащихся школы в образовательном процессе.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение.

Разработка вопроса о формировании познавательной мотивации связана с исследованием специфики возникновения познавательного интереса и познавательной потребности. Данной теме посвящены труды А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Г.И. Щукиной, К.Д. Ушинским, Н.А. Добролюбовым и др.

Основное внимание в своих трудах Г.И. Щукина уделила исследованию и обоснованию важности формирования познавательного интереса учащихся школы в образовательном процессе. В работах Г.И. Щукиной познавательный интерес предстает в качестве дидактической категории, он является личностным образованием, которое оказывает существенное развитие личности школьника. Г.И. Щукина отметила, что интерес «требует элементарной ориентировки на новизну и неожиданность, а центром познавательного интереса бывает познавательная задача, которая требует от человека активной, поисковой или творческой деятельности» [1].

Н.Г. Морозова и Г.И. Щукина посвятили свою работу исследованию познавательного интереса. Н.Г. Морозова выделила его уровни: 1) как эпизодическое эмоционально-познавательное переживание, связанное с радостью познания нового; 2) как устойчивый интерес, который позволяет ученику проявлять поисковую активность вне урока, целью его деятельности становится познание [3, с. 11].

Г.И. Щукина дала характеристику содержательной стороны познавательного интереса как интереса к фактам и явлениям (элементарный уровень), к познанию свойств предметов и явлений, на этом этапе включатся догадка и поиск; интерес к причинно-следственным связям и закономерностям. К событиям и явлениям формируется не эмоциональное, а познавательное отношение.

Выводы обоих авторов позволяют заключить, что в учебно-познавательной мотивации можно выделить мотивацию процессом познания и содержания познания.

При этом познавательный интерес выступает формой познавательной потребности и обеспечивает направленность осознанной деятельности личности, которая формулирует цель деятельности. Познавательный интерес является базой для развития устойчивого стремления ребенка к знакомству с новыми фактами. Этот вид интереса проявляет себя в познавательной деятельности, направленной на овладение содержанием учебных предметов и способами (умениями и навыками), необходимыми учащемуся для овладения новыми знаниями.

Формирование познавательной мотивации требует создания определенных условий, к которым можно отнести определение приемов и средств, способных пробудить у учащихся позитивные эмоциональные реакции.

В.К. Вилюнас и А.К. Маркова под формированием мотивации младших школьников понимают специально организованный процесс воздействия на учащегося, который предполагает моделирование ситуации, в которой будет разворачиваться познавательная деятельность ребенка и происходить формирование познавательных мотивов. На формирование познавательной мотивации ребенка влияют содержание материала и организация мероприятий (методы).

Повышение уровня познавательной мотивации связано с формированием в структуре личности субъектных качеств (способность к постановке цели, планированию своей деятельности и ее организации), а также со становлением устойчивых интересов, которые определяют выбор содержания обучения.

Формирование познавательной мотивации в процессе обучения ребенка в начальной школе должно опираться на психологическую закономерность перехода внешних влечений во внутреннюю потребность личности, во внутренние процессы.

Оправданной в начальной школе является такая организация учебного процесса, которая позволяет реализовывать творческие проекты и стимулировать участие в них каждого ребенка. Поддержание интереса у детей к учебной деятельности позволяет добиться продуктивности образовательного процесса.

Часто случается так, что при несовпадении мотивов ребенка с содержанием материала происходит угасание интереса. Образовательная деятельность должна быть направлена на саморазвитие учащегося на уровне не только ЗУН, но и восприятия своих способностей, интеллектуального развития.

Д.Б. Эльконин в структуре образовательной деятельности выделил не только мотивы, но и учебные задания и учебные мероприятия, действия по контролю действий и оценке.

Выготский Л.С. в своих работах отмечал, что развитие высших психических функций носит системный характер, при этом мышлению отводится ведущая функция. Но даже при активном формировании произвольности восприятия, памяти и внимания на начальных этапах обучения ребенку требуется помощь, например, в формировании навыка концентрации и направленного восприятия. Так, для младшего школьника легко будет запомнить образовательный материал, обеспеченный яркой наглядностью, но при этом у него формируется способность целенаправленно запоминать материал, который не вызывает у интереса. В этом отличие младшего школьника от ребенка старшего дошкольного возраста. В первые 3–4 года обучения в школе у ребенка активно развивается механическая память. Наряду с ней развивается и память семантическая, отвечающая за понимание содержания учебного материала.

Дети младшего школьного возраста интенсивно развивают внимание, хотя на начальных этапах обучения у многих преобладает непроизвольное внимание, возникают трудности в восприятии сложного учебного материала, который ускользает от внимания ребенка на фоне ярких отвлекающих факторов.

Несовершенство внимания и концентрации не позволяют ребенку младшего школьного возраста сосредоточиться на задании более 10–15 минут, а затем переключиться к следующему заданию. Но данная картина меняется, и уже к 10–11 годам основные характеристики внимания (стабильность, концентрация, объем, переключаемость) становятся приближенными к показателям взрослого человека. Характерной чертой мотивационной сферы ребенка начального школьного возраста становится появление стремления к высоким достижениям. Поэтому часто в начальной школе может доминировать мотив успеха, который позволяет ребенку утвердиться в своей уникальности.

В 80-е годы XX века М.В. Матюхина провела исследование изменений учебной мотивации младших школьников в период с 1-го по 4-й классы. Были сделаны выводы о том, что наиболее важными для детей этого возраста являются социальные мотивы, для них характерно возрастание показателя на протяжении всего периода начальной школы. Мотивы долга оказались на втором месте по значимости. Учебно-познавательные же мотивы у младших школьников не занимали ведущего места. У учащихся первых классов они оказались на третьем месте после широких социальных и узколичных. Важным выводом стал тезис о том, что отрицательная мотивация, выраженная в избегании неуспеха, у детей младшего школьного возраста не занимает ведущего места.

Сейчас появились современные исследования мотивационной стороны обучения младших школьников, которые свидетельствуют о том, что для современных школьников не является характерным мотив долга перед обществом [2, с. 107].

Среди благоприятных мотивационных особенностей детей младшего дошкольного возраста, позитивно влияющих на обучение, можно отметить изначально позитивное отношение ребенка к самому процессу учения и свойственное детям любопытство. Детей привлекают активные и творческие виды деятельности, которые позволяют реализовать потребности в их социализации, эмоциональном проживании событий.

Детей младшего школьного возраста отличают искренность, непосредственность, априорное принятие авторитетности учителя, готовность к учебному сотрудничеству. Все эти характерные для ребенка черты создают благоприятные условия для сотворчества педагога и учащегося.

Последние наблюдения исследователей в области учебной мотивации детей начального школьного возраста позволили зафиксировать усиление интереса к образовательной деятельности в 1–2 классе и его ослабевание в 3–4 классе. Данная динамика объясняется тем, что деятельность школьника является репродуктивной, подражательной. В тех же классах, где задачи формулируются таким образом, что ребенок может проявить познавательную инициативу и независимость, наблюдается устойчивость интереса к обучению.

Поэтому среди задач учителя следует отметить не только формирование познавательного и образовательного интереса учащихся к новым знаниям, но и к способам их получения. Формирование такого типа мотива позволит учащемуся по окончании начальной школы перейти на следующий этап обучения. Рекомендацией учителям является такая организация образовательного процесса, которая позволяет ребенку опираться на собственную интеллектуальную инициативу и реализовывать собственную исследовательскую практику, проявлять творческую активность в процессе решения учебных задач.

При таком подходе формируется учебная мотивация, которая проявляется в стремлении не только к улучшению результатов обучения, но и в проявлении настойчивости при достижении своих целей. Познавательные мотивы выражаются в желании узнавать новое, решать задачи самостоятельно, в интересе к изучаемому предмету, в ощущении радости от процесса познания, в увлеченности деятельностью. Включенность ребенка в процесс обучения, сопровождаемая сформированной позитивной познавательной мотивацией, позволяет ему переживать сильные положительные эмоции.

При организации внеурочной деятельности младших школьников важно учитывать восприимчивость детей к новому знанию и социальному опыту, которая диктует требования к формам и методам организации внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность – это мир свободного творчества, где проявляется воля ребенка, создается эмоционально наполненная среда увлеченных общим делом детей. Эти особенности внеурочной деятельности делают ее благоприятной для формирования позитивной познавательной мотивации младших школьников.

Внеурочная деятельность позволяется использовать не только интересные материалы, но и различные способы организации познавательной деятельности, что само по себе является очень эффективным фактором в поощрении учащихся к познавательной деятельности: «Используя познавательный интерес как средство педагогической деятельности, учитель находит содержание учебного материала и методы его преподавания, а также организует деятельность учеников с возможностями, которые захватывают учебную работу учащихся: актуализация основных идей, проблематичная форма постановки образовательной задачи, выразительные формы языка, увлекательные эксперименты, творчество детей, технические средства обучения и т.д.» [2, с. 73–74].

Содержание материала имеет большой потенциал для формирования познавательной мотивации младших школьников при выполнении следующих условий:

– адекватность возрасту и потребностям детей (обеспечение новизны информации; эмоционального насыщения);

– доступность (подразумевает достаточную сложность материала, интересность, опору на уже приобретенные знания и навыки, иллюстративность);

– ориентация на решение проблем научного и практического характера. Любая деятельность, осваиваемая детьми, должна включать следующие этапы: мотивационный, операционно-познавательный, рефлексивно-оценочный.

Наиболее значимыми для формирования познавательной мотивации во внеурочной деятельности являются:

– методы создания проблемных ситуаций, которые призваны вовлечь учащихся в исследование вопроса и решение поставленных задач, реализовать их потребности в интеллектуальном поиске и приобретении новых знаний;

– проектный метод, который позволяет на протяжении длительного периода удерживать внимание и интерес ребенка, при этом реализуя не только его познавательные потребности, но и социальные и творческие.

В работе со школьниками начальных классов могут быть использованы такие виды проектов, как практико-ориентированный, исследовательский, информационный, творческий, ролевой.

Особое внимание при формировании познавательной мотивации стоит уделить общению учителя с учениками. От личности педагога, стиля его общения, степени участия в организуемой деятельности, умении направить выстраивание межличностных отношений в группе, создать психологический комфорт зависит вовлеченность каждого учащегося в процесс познания и социализации. Личность учителя очень важна для учеников младших классов, поскольку он выступает как ориентир, модель для подражания.

К ним можно отнести эмоциональные приемы (создание ситуации успеха, поощрение, использование ярких визуальных средств, продюсирование ярких событий); познавательные (связь учебной ситуации с жизненным опытом, подготовка креативных задач, создание проблемных ситуаций); волевые (формулирование правил и требований, информирование об индивидуальных результатах); социальные (создание ситуаций сотрудничества); личностные факторы (круг интересов ребенка, любопытство, непосредственность и т.п.).

Нестабильность интересов младших школьников требует от педагога умения его поддерживать, формировать способность к концентрации, умело переключать внимание учащихся, вовремя организовать деятельность, направленную на разгрузку детей; поддерживать энтузиазм; помочь ребенку адекватно реагировать на неудачу и успех.

Безусловно, формирование познавательной мотивации напрямую связано с позитивным опытом учения, что может раскрываться в понятии успеха, стимулирующего развитие потребностей в достижениях.

Таким образом, проведенный анализ научной литературы позволил нам заключить, что соблюдение всех условий будет способствовать формированию внутренней мотивации, познавательных интересов. Истинно познавательные интересы будут развиты тогда, когда ребенок будет нацелен не на получение конкретного ситуативного результата, а на стремление найти общий способ решения задач, т.е. через раскрытие связей существенных связей и черт явлений. Специфика формирования у детей познавательной мотивации позволяет рекомендовать для этих целей метод проекта в формате внеурочной (кружковой) деятельности.

Научная новизна статьи определяется выявлением методов формирования познавательной мотивации у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности. Теоретическая значимость статьи заключается в расширении педагогического знания о мотивах, познавательном интересе младших школьников. Практическая значимость видится в создании условий для успешного формирования познавательной мотивации у младших школьников.

Библиографический список

1. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва, 2005.
2. Матюшкин А.М. *Проблемные ситуации в мышлении и обучении*. Москва, 2018.
3. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. *Педагогика и психология*. 1979; № 2: 10 – 12.
4. Щукина Г.И. *Проблема познавательного интереса в педагогике*. Москва, 1971.

References

1. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva, 2005.
2. Matyushkin A.M. *Problemnye situacii v myshlenii i obuchenii*. Moskva, 2018.
3. Morozova N.G. Uchitelyu o poznavatel'nom interese. *Pedagogika i psihologiya*. 1979; № 2: 10 – 12.
4. Schukina G.I. *Problema poznavatel'nogo interesa v pedagogike*. Moskva, 1971.

*Статья поступила в редакцию 01.12.21*

УДК 82: 78: 374 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-375-378

***Denisenko Yu.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Musicology and Piano, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: denisenckojulya@yandex.ru*

**THE CONTENT OF THE METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL SUBJECT "MUSICAL LITERATURE" FOR DSHI STUDENTS.** Musical literature is one of the academic disciplines in the system of music education, studied in children's music schools, art schools and music schools. The subject of "Musical Literature" became a regular discipline in the first half of the XX century. Its content has been enriched, modern programs of the subject "Musical Literature" are being developed taking into account the federal state requirements of modern education. There are textbooks, teaching aids for this subject, which reflect musical concepts and knowledge about the art of music. At first glance, there are quite a lot of manuals for conducting music literature lessons, but they do not fully meet the needs of modern education aimed at using modern educational technologies in the educational process. The methodological support of an educational subject may include, in addition to the program, textbooks, methodological recommendations, as well as a multimedia project consisting of computer presentations, multimedia anthologies, phono-anthologies and video materials. The lack of methodological support associated with the use of modern computer technologies does not sufficiently contribute to acquisition of the material of the curriculum of the subject "Musical Literature". Therefore, it is necessary to look for new ways to improve the quality of training of students in the subject "Musical Literature".

*Key words:* **methodological support, subject, teacher, students, computer presentation, textbook, methods, musical literature.**

***Ю.В. Денисенко,*** *канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: denisenckojulya@yandex.ru*

# СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «МУЗЫКАЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА» ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ДШИ

Музыкальная литература – одна из учебных дисциплин в системе музыкального образования, изучаемая в детских музыкальных школах, школах искусств и музыкальных училищах. Предмет «Музыкальная литература» получил свое окончательное закрепление в первой половине XX века. Обогатилось его содержание, современные программы учебного предмета «Музыкальная литература» разрабатываются с учетом федеральных государственных требований современного образования. Существуют учебники, учебно-методические пособия для данной дисциплины, в которых отражены музыкальные понятия и знания о музыкальном искусстве. На первый взгляд, пособий для проведения уроков по музыкальной литературе довольно много, однако они не в полной мере соответствуют потребностям современного образования, направленного на использование современных образовательных технологий в учебном процессе. В методическое обеспечение учебного предмета может входить, помимо программы, учебных пособий, методических рекомендаций, мультимедийный проект, состоящий из компьютерных презентаций, мультимедийных хрестоматий, фонохрестоматий и видеоматериалов. Отсутствие методического обеспечения, связанного с применением современных компьютерных технологий, приводит к недостаточному усвоению материала программы учебного предмета «Музыкальная литература». Поэтому необходимо искать новые пути повышения качества подготовки обучающихся по рассматриваемой дисциплине.

*Ключевые слова:* **методическое обеспечение, предмет, педагог, обучающиеся, компьютерная презентация, хрестоматия, методы, музыкальная литература.**

В условиях преобразований и реформирований в нашей стране различных сфер деятельности, важным компонентом которых является система предпрофессионального образования, осуществляется активный поиск решения по вопросам повышения качества подготовки обучающихся. Одним из главных направлений этого поиска можно считать модернизацию методического обеспечения предметов в детских школах искусств. Результатом такого процесса высту-

пает применение как современных технологий, так и традиционных способов в организации учебного процесса. В детской школе искусств (ДШИ) приоритетной дисциплиной, способной удовлетворить рост потребностей подрастающего поколения в творческом развитии, понимании, оценке и дальнейшем преобразовании окружающего мира в ходе собственной практической деятельности, является предмет «Музыкальная литература».

В процессе изучения данной дисциплины у обучающихся увеличивается интерес к музыкальному искусству, вырабатывается понимание основ музыкального творчества, развиваются музыкальные способности, а также расширяется кругозор. Все это выступает в роли значительных стимулов для формирования гармонично развитой личности.

Целью данного исследования является теоретическое обоснование и разработка содержания методического обеспечения учебного предмета «Музыкальная литература».

Умение правильно спланировать уроки по предмету «Музыкальная литература», при этом тщательно отобрать необходимые средства и методы, направленные на улучшение образовательного процесса, грамотно структурировать и организовать работу обучающихся, – это важная задача каждого педагога. Поэтому для эффективного усвоения учебного материала необходимо методическое обеспечение по данной дисциплине, способствующее развитию знаний, умений и навыков подростков.

Научная новизна. Существует множество учебников, учебно-методических пособий для данного предмета, в которых отражены музыкальные понятия и знания о музыкальном искусстве. Авторами таких работ, например, являются З.Е. Осовицкая, А.А. Фролов, М.И. Шорникова и др. На первый взгляд, пособий для проведения уроков по музыкальной литературе достаточно, однако по мере их изучения и применения на практике можно выяснить, что они не в полной мере соответствуют потребностям образовательного процесса, направленного на использование современных технологий в учебном процессе.

Методическое обеспечение – это комплекс учебно-методических документов (программ, учебников, учебных пособий), содержащих системное описание образовательного процесса, предназначенного для воплощения на практике и направленного на оптимизацию процесса обучения. Методическое обеспечение определяет, как структуру, так и другие элементы образовательного процесса, являясь средством управления подготовкой обучающихся в системе образования.

Методическое обеспечение различных педагогических процессов представляет собой совокупность средств и правил, применение которых позволяет учителю выполнять поставленные перед ним задачи. Оно включает в себя разнообразные варианты содержания деятельности педагога, а также методы, благодаря которым осуществляется достижение поставленных перед педагогом целей по отношению как к конкретному обучающемуся, так и к группе учащихся [1].

Предложенное содержание методического обеспечения учебной дисциплины «Музыкальная литература» для обучающихся разработано в соответствии с рассмотренным программным содержанием, а также с учетом возрастных особенностей, свойственных обучающимся 4 класса, и направлено на решение задач музыкально-эстетического воспитания, которое является практической целью музыкальной литературы в разностороннем развитии у учащихся музыкальных знаний, умений и навыков.

Практическая значимость работы заключается в том, что методическое обеспечение предмета «Музыкальная литература» для обучающихся содержит в себе мультимедийный проект, включающий в себя компьютерные презентации, мультимедийную хрестоматию, фонохрестоматию, видеоматериалы; разработку комплекса домашних заданий, методы. Все это может быть в практической деятельности педагога реализовано.

Педагог вправе существенно дополнить и скорректировать методы преподавания предмета «Музыкальная литература» в детской школе искусств благодаря использованию наглядного материала, применение которого важно не только на биографических или обзорных уроках, но и на уроках, отведенных для изучения музыкальных произведений: вокальных, инструментально-программных, театральных и т.д. Наглядные методы обучения с применением различных современных технологий отвечают требованиям современного музыкального образования, а также оказывают положительное влияние на своеобразие восприятия учащихся, тем самым повышая качество усвоения учебного материала. При разработке методического обеспечения педагогу следует помнить о том, что наглядные методы обучения – это способы, главной целью которых является именно совместная деятельность педагога и обучающихся, направленная, в свою очередь, на устранение различных сложностей в решении образовательных задач при помощи различного наглядного материала [2].

Т.А. Бабакова отмечает, что определение наглядных методов включает в себя такое понятие, как «наглядные средства». Оно, как известно, изучается в области педагогики раздельно от методов обучения, вместе с другими, в число которых входят и технические средства обучения [3]. Именно по этой причине одним из наглядных, современных средств подачи информации, предлагаемым в методическом обеспечении учебного предмета «Музыкальная литература» для обучающихся 4 класса, является мультимедийный проект, открывающий для учителя новые возможности в преподавании предмета. Он представлен в виде презентации, видеороликов, включает в себя репродукции картин, фотографий, текстовый материал, музыку, видеофрагменты. Рассмотрим разработанные средства более подробно.

*Мультимедийный проект* – это проектно-конструкторская деятельность педагога, нацеленная на создание мультимедийных средств учебного назначения и содержащая в себе ядро дидактического, функционального и проективного обеспечения, а также внешнюю оболочку выделения целей предметных задач и педагогических условий, необходимых для получения позитивного результата в процессе обучения [4].

Создание мультимедийного проекта выступает как необходимое условие в представленном методическом обеспечении и совершенствовании педагогического процесса, позволяющее расширить спектр методов проведения урока по предмету и способствующее появлению новых форм работы с обучающимися на уроках музыкальной литературы в ДШИ.

Разработка и применение современных технологий записи информации дают такую возможность как хранение на информационных носителях звуковых материалов и видеоматериалов, которые в дальнейшем будут применяться на уроках музыкальной литературы. Ознакомление с документальными и художественно-биографическими фильмами о музыкантах, композиторах и других великих людей, связанных с музыкальным искусством, просмотр видеозаписей балетных и оперных спектаклей, а также концертов, участие в которых принимали артисты мирового уровня, – все это станет ярким, весомым и запоминающимся дополнением к традиционным методам, применяемым на уроках. Использование современных технологий преподавания способствует более глубокому погружению в историко-культурных контекст изучаемых произведений, помогает формировать у учащихся эстетическое, эмоционально-целостное отношение к искусству музыки.

Следующим средством является *компьютерная презентация* – это один из самых эффективных в наше время способов для ознакомления с материалом и его дальнейшего изучения на уроках музыкальной литературы в детской школе искусств. Это объясняется тем, что при его применении осуществляется работа сразу трех типов информации: визуальной, текстовой и акустической. В подобной форме подачи учебного материала задействованы различные механизмы усвоения информации, такие как память, звук, изображение и ассоциативность. Компьютерная презентация способствует созданию необходимого эмоционального тона для усиления интереса к изучаемой теме и побуждения в обучающемся желания более полно и осознанно погрузиться в представленный педагогом материал. Это помогает значительно повысить эффективность усвоения программного материала в процессе обучения на уроках музыкальной литературы.

Далее рассмотрим виды компьютерных презентаций, которые вошли в содержание методического обеспечения учебного предмета «Музыкальная литература» для обучающихся 4 класса, с учетом программного содержания предмета и его тематического плана.

*Изобразительная хрестоматия.* Важную роль здесь играет репродукция и фотосъемка материалов: картины или фотографии, на которых запечатлены великие композиторы и исполнители, изображения музыкальных инструментов, различных декораций, использованных для постановки спектаклей. Данный вид презентации целесообразно использовать при изучении следующих тем: «Место музыки в жизни человека», «Содержание музыкальных произведений», «Выразительные средства музыки», «Состав симфонического оркестра», «Музыка в театре (раздел «Балет»)», «Музыка в театре (раздел «Опера»)».

*Видеохрестоматия*. Эта разновидность основана на трансляции видеозаписей фрагментов концертов, оперных и балетных постановок, музыкальных фильмов. Данный вид презентации целесообразно использовать при изучении следующих тем: «Песня. Куплетная форма в песнях», «Марш, танец. Трехчастная форма в маршах и танцах», «Музыка в театре (раздел «Музыка в драматическом театре», «Балет», «Опера»)», «Музыкальные жанры: вариации, квартет, концерт, сюита».

*Мультимедийная хрестоматия*. При применении данного вида необходимо использовать в содержании презентации музыку, ноты, иллюстрации, различные видеоредакторы. Данный вид презентации целесообразно использовать при изучении следующих тем: «Выразительные средства музыки», «Программно-изобразительная музыка».

Как отмечает Ю.Б. Алиев, *нотная хрестоматия* является частью учебно-методического комплекса как в общеобразовательной школе, так и в ДШИ, ДМШ. В ней продемонстрирован нотный материал, отвечающий по содержанию темам учебной программы, такой как песни для совместного разучивания с обучающимися, инструментальные детские пьесы для музицирования, облегченные варианты переложений музыкальных произведений, предназначенных изначально для симфонического оркестра и т.д. Нотная хрестоматия – это важный компонент учебно-методического комплекса «Музыкальное искусство», так как в ней грамотно подобран нотный материал, применяемый на практике для осуществления полноценных уроков [5].

В разработанном методическом обеспечении нотная хрестоматия относится к дополнению процесса слушания музыкальных произведений, рекомендованных программой, поэтому является мультимедийной хрестоматией и входит в состав мультимедийного проекта.

Формирование слухового восприятия, активного внимания – важный и сложный процесс. Управление этим процессом – одна из главных задач учителя.

Также разработана *фонохрестоматия,* которая представлена в виде DVD-диска, состоящего из записей образцов музыкальных произведений по темам программы 4 класса.

Одно из важнейших специальных умений, которым обучающиеся должны овладеть при изучении всей программы дисциплины «Музыкальная литература», – это умение не только слушать музыку, но и «сказать» о ней, почувствовать её настроение, характер, провести параллель с исторической эпохой, в которой жил композитор, понимая, какие «настроения» были в то время. Но умение размышлять о музыке связано, прежде всего, со слуховыми впечатлениями, которые были накоплены в процессе прослушивания произведений. Разработанная фонохрестоматия состоит из музыкальных произведений, рекомендованных для прослушивания и представленных в программе по учебному предмету «Музыкальная литература» для обучающихся 4 класса.

Содержание предмета «Музыкальная литература» позволило отобрать для разработки мультимедийного проекта видеоматериалы, которые раскрывают особенности темы, изучаемой на данном уроке. Для того чтобы отобрать для урока необходимый видеоматериал, учителю следует в первую очередь думать о месте его применения – это зависит от дидактических возможностей, которые заложены в выбранном видеоматериале. Однако следует помнить о том, что каждый представленный видеоматериал имеет свой ряд следующих особенностей: насыщенность информацией, уровень эмоционального воздействия на обучающихся, скорость и последовательность демонстрации информации на экране; также необходимо уделять внимание процессу восприятия музыкального материала, целостности повышенного внимания при отборе и применении того или иного видеоматериала [6].

Применение видеоматериала на уроках музыкальной литературы оказывает позитивное воздействие на решение задач в процессе обучения, поставленных перед педагогом в соответствии разнообразными учебно-воспитательскими целями и содержанием программы дисциплины. Видеоматериалы в данном случае являются источником новых знаний, выступают способом иллюстрации учебного материала, позволяют обобщать и систематизировать полученный учащимися материал, а также служат зрительной и зрительно-слуховой опорой для них в ходе самостоятельной работы. При разработке содержания методического обеспечения учебного предмета «Музыкальная литература» для обучающихся 4 класса были разработаны видеоматериалы по следующим темам: «Место музыки в жизни человека», «Состав симфонического оркестра», «Тембры певческих голосов», раздел «Музыка в театре («Балет») («Опера»)».

Содержание методического обеспечения включает в себя *комплекс домашних заданий,* которые направлены на выполнение учащимися заданий, обычно связанных либо с повторением изученного материала, либо с его более глубоким усвоением для того, чтобы в дальнейшем применить этот материал на практике. Также данный комплекс домашних заданий способствует развитию творческих способностей учащихся, совершенствованию их знаний, умений и навыков [7].

При выполнении домашних заданий у обучающихся активизируется познавательная деятельность, которая, в свою очередь, способствует развитию мышления. Важное место в данном методическом обеспечении занимают задания творческого характера. Они направлены не только на взращивание стойкого интереса к урокам музыкальной литературы, но и в целом повышают интерес к самому процессу получения знаний, то есть к познавательной деятельности.

Комплекс домашних заданий разработан по тринадцати темам. Домашние задания распределены по уровню сложности, объему; имеют различные дидактические цели, являются как обязательными, так и дополнительными; а также имеют различную по времени подготовку.

Известно, что правильное ведение любого учебного предмета и внедрение в процесс обучения налаженных, хорошо разработанных методов имеет большое значение для более качественного усвоения материала, а также способствует пробуждению повышенного интереса у обучающихся к образовательному процессу, который вызывает изучать музыкальную литературу. Поэтому в содержание методического обеспечения учебного предмета «Музыкальная литература» для обучающихся 4 класса было решено включить следующие *методы,* которые представляют из себя систему, помогающую отрегулировать принципы и правила подготовки, организации и подачи учебного материала для целесообразного взаимодействия обучающихся и педагога и решения определенного круга дидактических и воспитательных задач [8].

– *Метод анализа музыкальных произведений*. Использование этого метода помогает раскрыть идейное и художественное содержание музыкального произведения.

– *Метод рефрейминга* – это изменение перспективы, новый взгляд на ситуацию с целью придать ей другой смысл. Суть переосмысления состоит в том, чтобы взглянуть на вещи с разных точек зрения и в разных контекстах. Например, переосмыслить качество предмета или предмета в форме песни, сценки или рисунка – в форме, максимально отражающей качество переосмысления. Чем убедительнее переворот, тем успешнее будет задача.

– *Метод сравнения* – это логический прием, необходимый в любой познавательной деятельности на уроке музыкальная литература, на различных этапах его изучения. Данный метод в качестве особого метода при изучении тем входящих в программу предмета музыкальная литература, выступает только в том случае, когда процедура сопоставления требует – для эффективного ее проведения – определенных знаний. Такая необходимость чаще всего появляется при сравнении сложных произведений, описанных внушительным набором разнохарактерных признаков. Данные методы также используются при разработке комплекса домашних заданий.

В методическое обеспечение внедрены методы, которые в образовательном процессе выполняют функцию связующего звена между целью и конечным результатом. Входящие в методическое обеспечение методы являются способами, которые позволяют достичь намеченную цель и помочь педагогу как в конструировании урока, так и в создании условий для критического мышления, необходимого для выявления причинно-следственных связей. К таким методам относится метод *«Фишбоун».* Если переводить с английского языка дословно, то мы получим словосочетания «Рыбная кость» или «Скелет рыбы». Данный метод способствует развитию критического мышления у обучающихся в наглядной и содержательной форме. Основа «Фишбоуна» – это схематичная диаграмма в виде рыбьего скелета. Схемы ««Fishbone»» были придуманы профессором Каору Исикава, поэтому часто называются диаграммы Исикава [9].

Суть метода «Фишбоун» заключена в нахождении и четком понимании причинно-следственных связей между объектом анализа и факторами, которые на него влияют. Схемы этого метода позволяют педагогу организовать работу учащихся в парах или группах таким образом, чтобы учащиеся смогли провести взаимосвязь между причинами и следствиями, более того, дополнительно распределить полученные факторы по степени их значимости в определении этих связей.

Одним из основных направлений в данном исследовании стала разработка методического обеспечения учебного предмета «Музыкальная литература», а также поиск комплекса средств и методов, направленных на улучшение образовательного процесса в детских школах искусств на уроке по данной дисциплине. Методическое обеспечение предмета было разработано на основе современных образовательных технологий.

Теоретической и практической значимостью работы является то, что разработанное методическое обеспечение учебного предмета «Музыкальная литература» имеет содержание, которое не выходит из поурочной системы занятий, а, напротив, дополняет и оснащает урок, разработанный с учетом возрастных особенностей, направленных на интеллектуальное развитие обучающихся, приобретение знаний, умений и навыков, развитие творческих способностей, а также их духовно-нравственное развитие.

Содержание методического обеспечения учебного предмета «Музыкальная литература» для обучающихся включает в себя мультимедийный проект, который, в свою очередь, состоит из компьютерных презентаций, мультимедийной хрестоматии, фонохрестоматии, видеоматериалов. Весь материал разработан на основе содержания учебного предмета «Музыкальная литература» для учащихся и способствует эффективному его усвоению.

Разработанное и апробированное на практике содержание методического обеспечения предмета «Музыкальная литература» дает основание считать, что поставленные цель и задачи достигнуты.

В качестве перспективы дальнейшего исследования предполагается разработать комплекс творческих домашних заданий по всем темам программы учебного предмета «Музыкальная литература» и дать методические рекомендации по их применению. Созданный комплекс может быть полезен для практической деятельности педагога.

Библиографический список


1. Аргунова Т.Г. *Комплексное учебно-методическое обеспечение предмета*. Москва: Профессионал, 2000.
2. Осмоловская И.М. *Наглядные методы обучения*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2009.
3. Бабакова Т.А. *Педагогика и психология высшей школы методика работы с понятийным аппаратом:* учебное пособие. Петрозаводск: Петрозаводский государственный университет, 2013.
4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. и др. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования:* учебное пособие. Москва: Академия, 2002.
5. Алиев Ю.Б. *Настольная книга школьного учителя-музыканта*: методическое пособие. Москва: ВЛАДОС, 2000.
6. *Научный портал молодой ученый*: официальный сайт. 2021. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3167/
7. Харламов И.Ф. *Педагогика*. Москва: Гардарики, 2003.
8. Ширшов Е.В. *Информация, образование, дидактика, история, методы и технологии обучения*: Словарь ключевых понятий и определений. Москва: Академия Естествознания, 2017.
9. *Сайт учителя английского языка МАЩУ СОШ № 40 г. Томска*: персональный сайт. 2021. Available at: https://lydiya.jimdofree.com-fishbone/

References

1. Argunova T.G. *Kompleksnoe uchebno-metodicheskoe obespechenie predmeta*. Moskva: Professional, 2000.
2. Osmolovskaya I.M. *Naglyadnye metody obucheniya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2009.
3. Babakova T.A. *Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly metodika raboty s ponyatijnym apparatom:* uchebnoe posobie. Petrozavodsk: Petrozavodskij gosudarstvennyj universitet, 2013.
4. Polat E.S., Buharkina M.Yu., Moiseeva M.V. i dr. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya:* uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2002.
5. Aliev Yu.B. *Nastol'naya kniga shkol'nogo uchitelya-muzykanta*: metodicheskoe posobie. Moskva: VLADOS, 2000.
6. *Nauchnyj portal molodoj uchenyj*: oficial'nyj sajt. 2021. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3167/
7. Harlamov I.F. *Pedagogika*. Moskva: Gardariki, 2003.
8. Shirshov E.V. *Informaciya, obrazovanie, didaktika, istoriya, metody i tehnologii obucheniya*: Slovar' klyuchevyh ponyatij i opredelenij. Moskva: Akademiya Estestvoznaniya, 2017.
9. *Sajt uchitelya anglijskogo yazyka MASchU SOSh № 40 g. Tomska*: personal'nyj sajt. 2021. Available at: https://lydiya.jimdofree.com-fishbone/

*Статья поступила в редакцию 18.11.21*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-378-380

***Streltsova E.Yu.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: strelcovaelena9191@mail.ru*
***Babanova O.I.,*** *senior teacher, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: emilylove9191@gmail.com*

**DESIGNING WAYS AND MEANS OF IMPROVEMENT ETHNO-ARTISTIC EDUCATION BASED ON THE INTRODUCTION OF MODERN SCIENTIFIC ACHIEVEMENTS INTO THE EDUCATIONAL PROCESS.** The article deals with a problem of designing ways and means of improving ethno-artistic education based on the introduction of modern scientific achievements into the educational process. Proposals have been developed to improve the system of ethno-artistic education on such important components as goal-setting, the content of academic disciplines, nomological elements, methods and forms of training organization. It is proved that forming theoretical foundations of folk art is most productively carried out in conditions of purposeful synthesis of scientific and educational-didactic searches, which have a unique ability of mutual reinforcement. Science acts here as the main source of knowledge, and teaching makes a very important contribution to improving the organization and didactic interpretation of knowledge. As a result of such dialogue, the content complex is included in the process of permanent self-improvement from the point of view of the requirements of objectivity, reliability, scientific character, consistency in the description, explanation and prediction of the development of ethno-artistic activity.

*Key words:* **design of teaching system, ethno-artistic education, improvement of educational process, ethno-artistic theory, scientific basis of folk art.**

***Е.Ю. Стрельцова,*** *д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: strelcovaelena9191@mail.ru*
***О.И. Бабанова****, ст. преп., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: emilylove9191@gmail.com*

# ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПУТЕЙ И СРЕДСТВ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЭТНОХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ВВЕДЕНИЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ

В статье рассматривается проблема проектирования путей и средств совершенствования этнохудожественного образования на основе введения в учебный процесс современных научных достижений. Разработаны предложения по совершенствованию системы этнохудожественного образования по таким важным его составляющим, как целеполагание, содержание учебных дисциплин, номологические элементы, методы и формы организации обучения. Доказывается, что формирование теоретических основ народного художественного творчества наиболее продуктивно осуществляется в условиях целенаправленного синтезирования научных и учебно-дидактических поисков, которые обладают уникальной способностью взаимоподкрепления. Наука выступает здесь в качестве основного источника знаний, а преподавание вносит очень важный вклад в совершенствование организации и дидактической интерпретации знаний. В результате такого диалога содержательный комплекс включается в процесс перманентного самосовершенствования с точки зрения требований объективности, достоверности, научности, последовательности при описании, объяснении и прогнозировании развития этнохудожественной деятельности.

*Ключевые слова:* **проектирование системы преподавания, этнохудожественное образование, совершенствование учебного процесса, этнохудожественная теория, научная основа народного творчества.**

Проектирование системы преподавания народного художественного творчества на основе целенаправленного введения в состав обучения достижений современной науки представляет собой довольно сложный процесс, включающий в себя последовательно осуществляемые уточнения, обновления, корректировку подходов, концепций и технологий. В свою очередь, этот процесс позволяет увидеть многое из того, что ранее слабо отражалось и даже вообще не учитывалось в системе традиционной этнохудожественной теории.

Для выработки конструктивных предложений по совершенствованию учебного процесса необходимо провести анализ основных составляющих этнохудожественного образования в современных вузах: целеполагания, структуры и содержания учебных дисциплин, понятийно-категориального аппарата, номологических элементов, методов и форм организации обучения. Первостепенное внимание в этой связи необходимо уделить проблемам реализации в обучении принципа научности и вопросам научно-теоретического фундирования специальных дисциплин.

Развитие этнохудожественной теории в условиях образовательных систем анализируется путем выделения основных присущих ей отношений, к которым относятся генетические, структурно-содержательные и функциональные отношения. В этой связи чрезвычайно важным является категориальный, типологический, номологический и концептуальный анализ знаний о народном творчестве. Рассматривая этнохудожественную теорию в качестве особой формы организации научного знания, необходимо осуществить ее логико-методологическое исследование: дать характеристику описательного, объяснительного и предсказательного потенциала теории; обосновать роль и место в ее развитии опытных данных и мыслительных действий с идеализированными объектами, произвести оценку лингвистического уровня развития теории.

В аспекте педагогической практики работа по углублению научных основ народного творчества самым непосредственным образом связана с модернизацией учебного процесса. К нововведениям такого рода можно отнести:

– усиленную ориентацию на сохранение исторической преемственности в формировании и совершенствовании теории этнохудожественной деятельности, предполагающей хорошее знание того, что было создано нашими предшественниками;

– построение этнохудожественного образования на основе междисциплинарного системного подхода, дающего возможность целенаправленно профилировать процесс вузовского обучения в целом;

– продуманное внедрение методик адаптивного обучения, помогающих лучше учитывать особенности социокультурной ситуации, реальные возможности разных групп студенческого контингента, различия в уровне предшествующей подготовки учащихся и т.д.

– целенаправленное внедрение методик адаптивного обучения, помогающих лучше учитывать особенности социокультурной ситуации, реальные возможности разных групп студенческого контингента, различия в уровне предшествующей подготовки учащихся и т.д.;

– освоение технологии модульного проектирования учебных текстов как в устных, так и в письменных форматах, позволяющей обеспечить оптимальную обойму селективных учебных курсов;

– обеспечение непрерывности этнохудожественного образования, предполагающего наряду с собственно вузовской подготовкой четкую систему повышения квалификации, подготовку и дополнительное образование специалистов.

Для целенаправленного совершенствования системы этнохудожественного образования путем укрепления его научно-теоретических основ ключевое значе-

ние имеет опережающее педагогическое проектирование. Именно оно обладает замечательной способностью задавать тон в существенном преобразовании всех ключевых компонентов учебного процесса. С учетом этого производится обоснование процедур выделения объектов проектирования и последующего осуществления проектирующих операций применительно к функциям, принципам, целям, структуре, содержанию и технологии профессиональной подготовки будущих аниматоров и организаторов этнохудожественной деятельности.

Остановимся на анализе нашего опыта экспериментального моделирования процесса преподавания этнохудожественных дисциплин в современном вузе культуры. В этой связи был осуществлен концептуальный подход к исходной разработке модели, дана общая характеристика основных компонентов модели, произведено ее технологическое обоснование. Главной идеей здесь явилось создание образовательного пространства, в контексте которого могут реализоваться важнейшие дидактические принципы сегодняшнего дня: всемерная опора на активность и самостоятельность учащихся, личностно ориентированный подход к обучению, тесная взаимосвязь формируемых знаний, умений и навыков, деятельностный характер обучения, единство гносеологического и аксиологического, оптимальное сопряжение процессов описания, объяснения и прогнозирования, синтез учебной и научно-исследовательской работы.

В рамках предлагаемой нами модели отдается должное методам и формам традиционного репродуктивного обучения. Однако основной акцент переносится на технологию познавательно-исследовательского обучения. Согласно результатам проведенных изысканий, последнее не только весьма эффективно в плане развития познавательных и творческих способностей личности (педагогический эффект), но и в деле сопутствующего этому приращения принципиально новых знаний об объекте (научный эффект).

В ходе проведенного изыскания было выявлено, что в системе этнохудожественного образования, наряду с хорошо изученной в контексте педагогической теории формой научно-логического познания, важную роль играет художественно-чувственное постижение объектов. Эта эмоционально-образная форма основывается не столько на понятиях, сколько на образном восприятии информации. К сожалению, до сих пор особенность, о которой идет речь, довольно слабо учитывается и исследуется в системе науки, что, в свою очередь, существенно снижает эффективность образовательного процесса. Общение с искусством нередко превращается при столь однобоком подходе в сухую схоластику, не затрагивающую самое главное – душу и чувства человека. Проблема «образ и понятие» и особенно механизмы их оптимального взаимодействия при постижении художественных ценностей хотя и обозначена в этнохудожественной теории и обосновании художественного образования, но достойной разработки до сих пор не получила.

Особую актуальность приобретает на современном этапе проблема целостности содержания этнохудожественных знаний. В этой связи нами разработаны конкретные рекомендации по устранению сохранившихся до сих пор в практике обучения структурных и содержательных упущений, обоснованы пути синтезирования в единый образовательный комплекс разрозненно существующих фольклористики, постфольклористики, теоретических основ любительского искусства и теории массовой художественной самодеятельности. Проведенный анализ преподаваемых сегодня этнохудожественных дисциплин позволил обнаружить наличие серьезных проблемно-тематических лакун, которые в дальнейшем могут быть заполнены за счет дополнительного введения таких содержательных узлов, как семиотика народного художественного творчества, структурный анализ этнохудожественных текстов, народное искусство и этнопедагогика, фольклор и фольклоризм и др.

Опираясь на данные проведенного анализа, мы пришли к выводу о том, что в системе современного этнохудожественного образования пока еще слабо используются благодатные возможности герменевтического подхода к народному искусству. Между тем в рассматриваемой ситуации такой подход имеет особую ценность и важность. В организационно-содержательном плане процесс обучения здесь во многом базируется на постоянном восприятии и истолковании разнообразных произведений народного творчества. В ходе такого истолкования перманентно осуществляется диалог сегодняшней эпохи с прошлым и будущим. Перевод многообразных памятников культуры отдаленных времен на язык живой современной культуры является не только эффективным дидактическим средством, но и продуктивным методом пополнения знаний о народном творчестве.

Весьма важную роль в дальнейшем совершенствовании научных основ этнохудожественного образования призвано сыграть целенаправленное формирование системы межпредметных связей. К сожалению, пока еще здесь превалирует подход к обучению, основанный на чисто предметном построении учебного процесса. Проведенное исследование позволило определить ряд продуктивных в рассматриваемом плане результатов целенаправленного укрепления междисциплинарных отношений. Установлено, что продуманная профилизация общенаучных предметов позволяет намного успешнее решать задачи, связанные с реализацией принципа научности. Выработка определенной совокупности общих сквозных понятий дает возможность более эффективного и многостороннего их применения. Обмен опытом формирования номологических структур положительно влияет на определение этнохудожественных закономерностей, законов и принципов. Введение в практику оправдавших себя рабочих карт межпредметных связей не только устраняет дублирование, но и придает учебным курсам присущие истиной науке стройность и последовательность изложения. Широкое использование межпредметных связей как в рамках родственных учебных дисциплин, так и между предметами различных блоков существенно повышает научную ценность выполняемых курсовых и дипломных работ, магистерских, кандидатских и докторских диссертаций.

В научном фундировании вузовского этнохудожественного образования важная роль принадлежит учебной книге и, прежде всего, вузовскому учебнику. Развернутый историко-педагогический очерк решения этой проблемы во временном диапазоне представлен от трудов Ф.И. Буслаева до современных учебников и учебных пособий В.П. Аникина, Т.И. Баклановой, В.Е. Гусева, Т.В. Зуевой, А.С. Каргина, Б.П. Кирдана, Ю.В. Круглова, Б.Н. Путилова, Е.И. Смирновой [1–8] и других авторов. На основе проведенного анализа мы сформулировали основные требования к учебной книге нового поколения. К этим требованиям отнесены следующие: должная научно-мировоззренческая информативность, строгая адресность, продуманная преемственность, квалифицированно оформленный справочно-ориентировочный аппарат, проблемное изложение материала, раскрытие динамики научных идей, разумное соотношение между научностью и доступностью, четкое смысловое толкование категорий и понятий, системность и целостность презентуемого знания, полноценная реализация координирующей функции учебной книги в общей системе средств художественного образования.

На основании анализа большого массива вузовской литературы этнохудожественного профиля можно представить характеристику таких часто встречающихся в учебных пособиях и учебниках недостатков, как кавернозность (наличие серьезных пробелов в структуре и содержании), супермодальность (назойливая императивность, возникающая нередко без должной опоры на анализ практики), апологетика достижений без необходимого критического рассмотрения, дескриптивность (склонность к описанию при недооценке объяснения), беспроблемность (игнорирование реальных противоречий в системе развития народного художественного творчества) и др. По мнению автора, формированию теории, соответственно, и основанной на ее постулатах учебной литературы серьезно мешали и до сих пор мешают следующие факторы: наличие недоказательных и насаждаемых сверху концепций чисто идеологического плана (свойственное для учебных книг советского периода), игнорирование альтернативных конкурирующих с ними концепций, склонность к сервильности, выражающейся в восхвалении нередко сомнительных в своей правомерности указаний и директив, исходящих от властных инстанций, боязливое отношение к новым концепциям и теориям.

Необходимо отметить, что процесс формирования этнохудожественных курсов на основе научно-теоретических основ народного художественного творчества носит итерационный характер. Последние, в свою очередь, оказывают непосредственное влияние на развивавшуюся теорию. Исследование вузовской практики в прошлом и на современном этапе показало целый ряд позитивных последствий дидактической адаптации знаний о народном художественном творчестве.

Несмотря на то, что в учебных структурах находит отражение лишь часть научной информации, и вузовские предметы по своему объему и глубине всегда беднее своей научной первоосновы, в целом научный материал при его использовании в лекциях, учебных пособиях и учебниках обретает целый ряд новых дополнительных качеств. В процессе дидактической интерпретации теоретических основ в них очень часто вводится упорядоченность, при которой одни положения свергаются, а другие приобретают более широкой разворот, образуется иное соотношение теоретических и эмпирических знаний об объекте, материал обретает более популярный характер. Сведения и суждения, адаптированные для прямого использования в практике (а учебное учреждение наименее нацелено на это), создают своего рода ситуацию проверки истинности и достоверности выдвигаемых наукой положений и предложений. Как и непосредственная этнохудожественная практика, обучение помогает науке избавиться от нередко встречающихся в ней искусственных усложнений, логических противоречий, досадных отлетов от реальной действительности.

Таким образом, в ходе исследования нами была проделана следующая работа.

Разработаны предложения по совершенствованию этнохудожественной теории посредством ее логико-методологического исследования, создания интегрированной системы знаний о народном художественном творчестве и их дидактической адаптации применительно к целям обучения и системы этнокультурного образования по таким направлениям, как опережающее проектирование и моделирование процесса преподавания профильных дисциплин, формирование системы межпредметных связей, повышение требований к качеству современных вузовских учебников. Доказано, что формирование теоретических основ народного художественного творчества наиболее продуктивно осуществляется в условиях целенаправленного синтезирования научных и учебно-дидактических поисков.

Проблема проектирования и моделирования научно обоснованных систем вузовского преподавания образования на основе введения в учебный процесс современных научных достижений нуждается в дальнейшей разработке. Исследователям предстоит разобраться с некоторыми не затронутыми ранее методологическими проблемами, относящимися к кардинальным вопросам необходимого совершенствования исходных концепций, целей, содержания, технологии, функций, методов, принципов и других компонентов научного обоснования системы народного художественного творчества и художественного образования.

Библиографический список

1. Аникин В.П. *Русский фольклор*. Москва: Высшая школа, 1987.
2. *Народная художественная культура:* учебник для студентов вузов культуры и искусств. Москва: МГУКИ, 2000.
3. Гусев В.Е. *Русская народная художественная культура*: (Теоретические очерки). Санкт-Петербург: СПИТМиК, 1993.
4. Зуева Т.В., Кирдан Б.П. *Русский фольклор*: учебник для высших учебных заведений. Москва: Флинта: Наука, 2002.
5. Каргин А.С. *Народная художественная культура*: Курс лекций. Москва, 1997.
6. Круглов Ю.Г. *Русские обрядовые песни*. Москва: Высшая школа, 1989.
7. Путилов Б.Н. *Фольклор и народная культура.* Санкт-Петербург, 1994.
8. Смирнова Е.И. *Теория и методика организации самодеятельного творчества трудящихся в культурно-просветительных учреждениях*. Москва: Просвещение, 1983.

References

1. Anikin V.P. *Russkij fol'klor*. Moskva: Vysshaya shkola, 1987.
2. *Narodnaya hudozhestvennaya kul'tura:* uchebnik dlya studentov vuzov kul'tury i iskusstv. Moskva: MGUKI, 2000.
3. Gusev V.E. *Russkaya narodnaya hudozhestvennaya kul'tura*: (Teoreticheskie ocherki). Sankt-Peterburg: SPITMiK, 1993.
4. Zueva T.V., Kirdan B.P. *Russkij fol'klor*: uchebnik dlya vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Flinta: Nauka, 2002.
5. Kargin A.S. *Narodnaya hudozhestvennaya kul'tura*: Kurs lekcij. Moskva, 1997.
6. Kruglov Yu.G. *Russkie obryadovye pesni*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
7. Putilov B.N. *Fol'klor i narodnaya kul'tura.* Sankt-Peterburg, 1994.
8. Smirnova E.I. *Teoriya i metodika organizacii samodeyatel'nogo tvorchestva trudyaschihsya v kul'turno-prosvetitel'nyh uchrezhdeniyah*. Moskva: Prosveschenie, 1983.

*Статья поступила в редакцию 29.11.21*

**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 82.09 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-382-384

***Avdonina K.A.**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: kropacheva93@mail.ru*

**LA PLÉIADE AND PRESCRIPTIVE POETICS: GENRE ORIGINALITY OF *L'ART POÉTIQUE* BY JACQUES PELETIER DU MANS.** The article discusses the problem of genre originality of *L'Art poétique* by Jacques Peletier du Mans, a theoretical work published in the 16th century, which is of current interest among French literary scholars. The aim of this work is to compare peculiarities of the text with features inherent in the genre of prescriptive poetics, to identify their similarities and differences, and to determine the role of *L'Art poétique* in the evolution of French literary theory. The researcher poses a definition of the genre of prescriptive poetics based on the formulations of French specialists. The text of the article describes the characteristic features of *L'Art poétique* that bring it closer to the genre of prescriptive poetics, such as didacticism, desire to create a universal poetic art, appeal to antiquity as a source of inspiration, etc. In addition, some features of Peletier's work that are not typical for the prescriptive poetics are noted, including increased distance between the author and the reader of the work, departure from textual examples, etc. As a result, the author of the article concludes that this treatise must still be considered as prescriptive poetics, albeit with a number of reservations. Moreover, *L'Art poétique* played an important role in the formation of French literary theory, since it represents one of the program texts of Pléiade.

*Key words:* **Art poétique, prescriptive poetics, Renaissance, France, Jacques Peletier du Mans, evolution of poetics.**

***К.А. Авдонина**, соискатель, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: kropacheva93@mail.ru*

## ПЛЕЯДА И НОРМАТИВНАЯ ПОЭТИКА: ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ «ПОЭТИЧЕСКОГО ИСКУССТВА» ЖАКА ПЕЛЕТЬЕ ДЮ МАНА

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день среди французских литературоведов проблеме жанрового своеобразия «Поэтического искусства» Жака Пелетье дю Мана – теоретического трактата, опубликованного в XVI веке. Целью статьи является соотнесение особенностей данного произведения с чертами, присущими жанру нормативной поэтики, выявление их сходств и различий, а также определение роли «Поэтического искусства» в эволюции французской теоретической мысли. Особое внимание уделено разработке рабочего определения жанра нормативной поэтики с опорой на формулировки французских специалистов. В тексте статьи выделяются и описываются характерные черты «Поэтического искусства», сближающие его с жанром нормативной поэтики, такие как дидактизм, стремление к созданию универсального поэтического искусства, обращение к античности как к источнику вдохновения и др. Кроме того, отмечены и некоторые особенности произведения Пелетье, не свойственные нормативным поэтикам, среди которых увеличение дистанции между автором и читателем произведения, уход от текстовых примеров и т.д. В результате автор статьи приходит к выводу, что данный трактат все же необходимо считать нормативной поэтикой, хотя и с рядом оговорок. Более того, «Поэтическое искусство» сыграло важную роль в процессе формирования французской теоретической мысли, поскольку представляет собой программный текст «умудренной Плеяды».

*Ключевые слова:* **поэтическое искусство, нормативная поэтика, Возрождение, Франция, Жак Пелетье дю Ман, эволюция теоретической мысли.**

В последние десятилетия в зарубежном литературоведении наблюдается повышенный интерес к теоретическому наследию Средних веков и Возрождения: активно публикуются тексты риторических и поэтических трактатов той эпохи; организуются коллоквиумы и различные мероприятия, посвященные данной теме. По-прежнему актуальной для специалистов остается, в частности, проблема литературного наследия Плеяды – поэтического объединения во Франции XVI века. Тем не менее следует отметить, что интерес исследователей к творчеству поэтов Плеяды распределяется неравномерно: наибольшей популярностью среди учёных пользуются произведения более известных авторов – Пьера Ронсара и Жоашена дю Белле. Творчество последнего очень подробно разработано в значительном количестве обобщающих работ; среди специалистов, обращавшихся к данному вопросу, можно назвать А. Шамара, Ж. Гадофра, Э. Бюрона и многих других. Кроме того, активно разрабатывались и отдельные проблемы, поднимаемые в его теоретическом сочинении – «Защите и прославлении французского языка» (1549). Это произведение, по праву считающееся литературным манифестом Плеяды, исследовали с точки зрения источников, теоретических позиций, рецепции данного труда и его перекличек с предшествующими и последующими эпохами.

Тем не менее, несмотря на то, что «Защита и прославление французского языка» за счет своей категоричности и яркого стиля продолжает оставаться самым известным теоретическим выступлением Плеяды, это поэтическое объединение создало и еще один программный текст. Им стало произведение «Поэтическое искусство» («L'art poëtique») Жака Пелетье дю Мана, опубликованное в 1555 году в Лионе издателями Жаном де Турном и Гийомом Газо. В настоящее время данная теоретическая работа активно изучается французскими и европейскими специалистами с разных точек зрения, поскольку представляет интерес как сама по себе, так и в контексте развивающейся теоретической мысли эпохи Ренессанса. «Поэтическое искусство» Пелетье традиционно принято считать нормативной поэтикой. Тем не менее вопрос о жанровой принадлежности рассматриваемого сочинения неоднозначен: исследователи выделяют в нем некоторые особенности, отдаляющие его от данного теоретического жанра.

Цель настоящей статьи – изучить жанровое своеобразие «Поэтического искусства» Жака Пелетье дю Мана, соотнести его особенности с чертами, присущими жанру нормативной поэтики, выделить их сходства и различия, а также выяснить, какую роль сыграл интересующий нас трактат в процессе формирования французской теоретической мысли. Поставленная цель предполагает решение таких задач, как формулирование рабочего определения жанра нормативной поэтики, определение его основополагающих признаков, последовательный анализ «Поэтического искусства» Пелетье на основе выделенных ранее признаков, описание значимости данного теоретического трактата в теоретическом наследии эпохи Ренессанса.

Научная новизна исследования состоит в попытке рассмотрения «Поэтического искусства» с точки зрения его жанрового своеобразия, что способствует расширению представлений об эволюции теоретической мысли Франции. Трак-

тат, рассматриваемый в данной статье, практически не изучен в отечественной литературоведческой традиции, что делает исследование ещё более значимым для углубления знаний о французской литературе XV – XVI вв.

Прежде чем перейти непосредственно к анализу особенностей «Поэтического искусства», необходимо дать определение самого жанра нормативной поэтики, к которому традиционно относят теоретическое произведение Жака Пелетье дю Мана, а также такие трактаты, как «Французское поэтическое искусство» Тома Себиле, «Французское поэтическое искусство» Пьера Лодена д'Эгалье, «Поэтическое икусство» Никола Буало и др. Нормативные поэтики или поэтические искусства – «arts poétiques» – стали одной из наиболее значимых форм теоретического осмысления литературы во Франции. Во французском литературоведении существует несколько определений данного жанра. Уточним, что в настоящей статье мы руководствуемся исключительно определениями нормативной поэтики, сформулированными французскими специалистами, не обращаясь к традиции отечественной критики. Это связано с тем, что французские исследователи дают такие определения строго на основе своего материала, прослеживая в них внутринациональную эволюцию и рассматривая нормативную поэтику в противопоставлении предыдущему этапу развития литературной рефлексии. Подобный метод соответствует целям и задачам нашего исследования, в то время как толкования нормативных поэтик, взятые из области общей теории, очевидно, не учитывают национальных особенностей теоретических работ, а потому не могут в полной мере подходить для их определения. Другими словами, в данной работе мы будем рассматривать теоретические тексты с позиции истории, а не теории литературы.

Например, Ж.-Ф. Шевалье трактует нормативные поэтики как «произведения в стихах или в прозе, обучающие правилам сочинения стихотворений» [1, с. 26]. Данное толкование представляется нам чрезмерно суживающим круг целей и задач нормативных поэтик и подходящим, скорее, для определения учебников по стихосложению. Более широкое понимание данного жанра мы находим у Ж.-П. Шово: «…произведение в стихах или в прозе, предназначенное для обучения навыкам сочинения поэтических произведений в их различных формах и жанрах» [2, с. 87]. Однако наиболее исчерпывающим мы считаем определение, данное А. Шамаром и впоследствии повторенное без изменений Ж.-Ш. Монферраном: «…трактат, в котором в сжатом виде изложены основные принципы поэзии, законы поэтических жанров и общие правила стихосложения» [3, с. 72]. Именно этим рабочим определением жанра нормативной поэтики мы и будем руководствоваться в данной статье.

Среди основных характеристик, присущих этому жанру, следует назвать, во-первых, четко выраженную дидактическую направленность произведения и, как следствие, назидательный тон автора по отношению к читателю. Например, Тома Себиле, описывая в своем трактате жанр сонета, обращается к читателю следующим образом: «…шутливая материя не соответствует серьезности сонета, в котором речь лучше вести о серьезных привязанностях и страстях» [4, с. 116]. Автор стремится объяснить своему читателю, каким образом следует создавать поэтические произведения, давая ему прямые указания. Во-вторых, отмечается стремление установить и обосновать выбор образцов, которым должны следовать будущие поэты. В качестве примера можно привести «Французское поэтическое искусство» Пьера Лодена д'Эгалье, который иллюстрирует описываемые им жанровые формы образцами, взятыми из произведений французских поэтов второй половины XVI века. В данном случае автор трактата подводит итоги литературной деятельности XVI века, обращаясь к творчеству самых, на его взгляд, достойных представителей этого периода.

В-третьих, что особенно важно, налицо преемственность по отношению к другим поэтическим искусствам; это неизбежно вовлекает теоретиков в споры о судьбе и предназначении современной им поэзии и литературы в целом. Рассуждения о природе поэзии и миссии поэта достаточно быстро становятся неотъемлемым элементом нормативных поэтик. В-четвертых, отличительной особенностью этого теоретического жанра становится его стиль, приближающий данную форму к литературному произведению. Исследователи отмечают в нормативных поэтиках Франции XVI века такие стилевые черты, как художественность речи, стремление избежать чрезмерного количества примеров, сочетание поэтического и дидактического дискурсов [5].

Во французском литературоведении интересующий нас теоретический трактат принято относить к поэтическим искусствам, хотя этому произведению присущи некоторые особенности, отдаляющие его от традиционной «нормативности». Тем не менее мы всё же полагаем, что нормативные черты в труде Пелетье преобладают, а потому, вслед за Ж.-Ш. Монферраном и другими специалистами, называем его именно нормативной поэтикой. Перечислим эти черты.

Во-первых, это явно прослеживаемая в данной работе дидактическая направленность. Автор неизменно обращается к грядущим поколениям, в частности к будущим поэтам, стремясь объяснить им, как создавать достойные поэтические произведения и на какие образцы стоит ориентироваться. Например, рассуждая о жанре сонета, он высказывает свое мнение о виде рифмовки, который стоит выбирать, говоря, что «если он узнает, что те, кто [*по его совету – К.А.*] используют его, будут удостоены похвалы, он будет с радостью им рукоплескать» [6, с. 294].

Вместе с тем в произведении Пелетье, в отличие от «Французского поэтического искусства» Тома Себиле и «Защиты и прославления французского языка» Жоашена Дю Белле, мы практически не встретим прямого обращения «ты» по отношению к читателю: автор употребляет, скорее, формы третьего лица («будущие поэты», «французские поэты» и т.д.), а также избегает императива. Это несколько снижает степень дидактичности «Поэтического искусства». По мнению Жака Пелетье, данная работа должна в первую очередь «вызвать желание стать поэтом», а не научить им быть [6, с. 319].

Кроме того, автор «Поэтического искусства» исключает из своего произведения конкретные текстовые примеры различных жанров, что являлось неотъемлемой частью ранее издававшихся нормативных поэтик, например, «Французского поэтического искусства» Себиле. Пелетье предпочитает в качестве образцов просто называть имена поэтов, не цитируя их сочинения. Например, говоря о жанре элегии, он объясняет, что нужно писать их так, как «писали Тибулл и Проперций, которых Квинтилиан назвал лучшими в этом поэтическом жанре» [6, с. 300]. В данном случае автор «Поэтического искусства» следует тенденции, заданной еще дю Белле. Однако, в отличие от своего предшественника, он объясняет, почему поступает таким образом: «Не требуйте от меня примеров из творчества древних или современных авторов. Достаточно указать на них пальцем, чтобы оценить их. Принципы поэтического искусства [*в данном случае подразумевается теоретический трактат – К.А.*] <…> должны пробуждать в читателе желание приобщиться к миру поэтов и узнать в живом образе переплетение черт, о которых ему сообщили ранее в тексте трактата» [6, с. 268]. Таким образом, свое нежелание приводить текстовые примеры Пелетье возводит в поэтический принцип, вполне соответствующий модели нормативной поэтики.

Все же, несмотря на несколько сниженную (по сравнению с предшественниками) степень дидактичности произведения, проявляющуюся в увеличении дистанции между автором и его читателями, и уход от текстовых примеров, автор «Поэтического искусства» продолжает примерять на себя роль наставника: «Я обращаюсь к будущим поколениям, чтобы вдохновить их брать примеры у лучших» [6, с. 298].

Жак Пелетье дю Ман также старается избежать излишней полемичности – отличительной черты поэтического манифеста Плеяды. Как полагает И.Ю. Подгаецкая, к 1555 году «внутренняя логика поэтического развития привела Плеяду к необходимому признанию, что механическое перенесение на французскую почву иноземного и иногда иновременного жанра невозможно» [7, с. 505]. Поэтому в «Поэтическом искусстве» воплотилась уже лишенная категоричности и юношеского максимализма концепция «умудренной Плеяды» [8, с. 57].

Во-вторых, Пелетье не просто называет определенные поэтические жанры, как это было, например, у Тома Себиле, автора «Французского поэтического искусства», но кодифицирует то, что уже было достигнуто в области французской литературы за прошедшее с момента публикации предыдущего программного текста время. Это также одна из важных особенностей жанра нормативной поэтики. Так, в 1549 году Жоашен дю Белле с сожалением говорил об отсутствии в национальной литературе трагедии, восходящей к античным первоисточникам. В 1555 году Пелетье уже пишет про произведение Этьена Жоделя «Плененная Клеопатра» как про образец французской трагедии. Кроме того, в его поэтике Пьер Ронсар, признанный глава Плеяды, фигурирует как автор од, достойных упоминания наряду с античными образцами. Подобным образом происходит кодификация национального варианта данного жанра.

В-третьих, следуя рабочему определению жанра нормативной поэтики, принятому в данной статье, можно констатировать, что Пелетье в своем сочинении излагает и «основные начала поэзии, и законы поэтических жанров, и общие правила стихосложения» [3, с. 72]. Принципам поэзии посвящена первая книга его произведения; общим правилам стихосложения – первая и вторая главы второй книги, остальная же часть второй книги поэтики представляет собой описание законов поэтических жанров. Таким образом, соблюдается композиционное соответствие данной работы жанру нормативной поэтики.

Подобное разделение на части также способствует воплощению важной для Пелетье идеи об универсальном поэтическом искусстве. Под универсальным в данном случае понимается поэтическое искусство, которое было бы верным для любой литературы, безотносительно к месту и времени. В первой книге он претендует на изложение «общих принципов поэзии», а во второй – уже «особенностей французской поэзии» [6, с. 285], то есть более конкретного материала. Благодаря этой ориентации произведения на универсальность Ж.-Ш. Монферран даже назвал его «самым амбициозным поэтическим искусством французского Ренессанса» [9, с. 230]. Подобное стремление автора проявляется также в том, что при характеристике того или иного жанра он часто делает акцент на его «вневременном» существовании. Так происходит, например, с эпиграммой; Пелетье пишет, что «эпиграмма – письменный жанр, известный и использующийся во все времена и практически на всех языках» [6, с. 292]. Кроме того, об этом стремлении автора можно судить и по заголовку, который он выбирает для своей работы. Предыдущие исследуемые тексты носили названия «Французское поэтическое искусство» (Себиле) и «Защита и прославление французского языка» (дю Белле). Произведение же Пелетье называется «Поэтическое искусство». Автор удаляет из заголовка отсылки к национальной литературе или языку, тем самым предлагая читателю применять излагаемые им принципы к любой литературе. В этом стремлении к универсальности, вероятно, заключается одно из основополагающих отличий данного произведения от других теоретических текстов французского Возрождения.

Возникновение данного стремления связано, вероятно, с влиянием поэтики Горация на Жака Пелетье дю Мана. На это указывает уже само название, напрямую отсылающее к «Ars poetica» Горация. Сближение двух теоретиков настолько очевидно в «Поэтическом искусстве», что Бартелеми Ано даже назвал его автора «французским Горацием в прозе» [9, с. 74]. Сам Пелетье напрямую признает значимость для него фигуры античного поэта, цитируя во второй главе первой книги именно его определение поэзии и далее руководствуясь именно им в своей работе [6, с. 263]. Более того, как отмечает Ж. Лекуэнт, автор строит свое произведение в соответствии с условной композицией поэтики Горация, сначала восхваляя величие поэзии и лишь затем поднимая вопрос о соотношении труда и дара в поэтическом искусстве [10, с. 351].

Не стоит забывать, что в 1541 году именно Жак Пелетье впервые перевел на французский язык «Послание к Пизонам» древнеримского поэта. Монферран полагает, что одной из основных целей написания собственной поэтики Пелетье была именно «адаптация наследия Горация к атмосфере Франции XVI века» [9, с. 70]. Поэтому неслучайно в качестве источников автор часто выбирает комментарии к произведению Горация, например, Джазона Денореса, а также некоторых других итальянских авторов [9, с. 70–71]. По мнению Монферрана, с этим связано также и полное отсутствие Аристотеля в поэтике Пелетье: «…стараясь вообще не называть имени Стагирита в своей книге», автор тем самым сохраняет верность Горацию [9, с. 74]. Фактически в первой книге своего произведения Пелетье развивает многие идеи, высказанные античным поэтом; во второй же пытается применить их к конкретному материалу.

Еще один исследователь, Ж. Винь, отмечает в произведении Пелетье отсутствие также и влияния Цицерона, который достаточно сильно воздействовал на Тома Себиле и присутствует в тексте Жоашена дю Белле. Ж. Винь видит в этом нарочитом игнорировании наследия римского оратора «стремление освободиться от доминировавшей ранее модели классической риторики», представленной Цицероном, что вполне соответствует сформировавшейся во второй половине XVI века тенденции [11, с. 80]. Таким образом, несмотря на значительное присутствие в произведении Пелетье античного влияния, главным его источником вдохновения остается исключительно Гораций, а наследие не менее важных для Ренессанса в целом фигур Аристотеля и Цицерона не оказывает на него практически никакого воздействия.

Подводя итог всему вышесказанному, следует отметить, что проведенный нами анализ «Поэтического искусства» Жака Пелетье дю Мана с точки зрения его жанрового своеобразия показал следующий результат: данный трактат можно с уверенностью считать нормативной поэтикой. Основные черты, присущие этому теоретическому жанру и отраженные в его рабочем определении, принятом в нашей статье, легко обнаруживаются и в сочинении Пелетье. Речь идет о таких характеристиках, как дидактическая направленность произведения, попытка кодифицировать поэтические достижения современников и установить образцы, которым должны следовать будущие поэты, композиционное соответствие структуре нормативной поэтики (изложение общих принципов поэзии, принципов стихосложения, законов поэтических жанров), ориентация на создание универсального поэтического искусства, а также обращение к наследию древних, в частности к произведению Горация. Вместе с тем мы обнаружили и некоторые особенности «Поэтического искусства», отличающие данный трактат от традиционных нормативных поэтик, а именно сниженную степень дидактичности, уход от излишней полемичности стиля изложения, отсутствие влияния Аристотеля и Цицерона. Тем не менее подобные отличия ничуть не умаляют «нормативности» произведения Пелетье, по праву считающегося воплощением идей «умудренной Плеяды» [8, с. 57]. Оно сыграло важную роль в эволюции теоретической мысли французского Ренессанса не только потому, что в рамках этой нормативной поэтики происходит кодификация национальных образцов отдельных античных форм, уже созданных под влиянием призыва Жоашена дю Белле, но и потому, что автор «Поэтического искусства» подводит промежуточные итоги творческих достижений Плеяды. Последующим поколениям, к которым принадлежат и Пьер Лоден д'Эгалье, автор «Французского поэтического искусства» (1598), и Жан Воклен де ла Френе, автор «Поэтического искусства» (1605), предстоит разрабатывать и преобразовывать наследие эпохи Возрождения, принимая во внимание реалии национальной литературы. Насколько они будут пытаться опереться на идеи, выдвинутые в тексте Пелетье, а насколько – отталкиваться от них по контрасту – предмет дальнейшего изучения. В любом случае многие проблемы, затронутые в нормативных поэтиках авторов XVI века (авторитет древних и его соотношение с современной литературой, вопрос о стилях, отбрасывание и воскрешение отдельных жанровых форм и др.), сохраняют актуальность для последующего развития французской литературы вплоть до XX века.

Библиографический список


1. Chevalier J.-F. Arts poétiques. *Le dictionnaire de la littérature.* Sous la direction de P. Aron, D. Saint-Jacques, A. Viala. Paris: PUF, 2002: 25 – 28.
2. Chauveau J.-P. Arts poétiques. *Dictionnaire des littératures de langue française.* Dir. J.-P. de Beaumarchais, D. Couty, A. Rey. Paris: Bordas, 1984: 87 – 89.
3. Monferran J.-Ch. Arts poétiques. *Dictionnaire des lettres françaises, Le XVIe siècle.* Ed. revue et mise à jour sous la dir. de M. Simonin. Paris: Fayard, 2001: 71 – 80.
4. Sébillet Th. *Art poétique françoys: 1548 ([Reprod.].* Edition critique avec une introduction et des notes par F. Gaiffe. Paris: Société nouvelle de librairie et d'édition et E. Cornély, 1910.
5. Monferran J.-Ch. Le Style des arts poétiques en France au XVIe siècle : incursions, réflexions méthodologiques, hypothèses. *Nouvelle Revue du Seizième siècle*. 2000; №18/1: 55 – 76.
6. Peletier du Mans J. L'Art poétique. *Traités de poétique et de rhétorique de la Renaissance, introduction, notices et notes de Fr. Goyet*. Paris: Librairie Générale Française, 1990.
7. Подгаецкая И.Ю. *Избранные статьи*. Москва: ИМЛИ РАН им. А.М. Горького, 2009.
8. Chamard H. Arts poétiques. *Dictionnaire des lettres françaises. Le XVIe siècle.* Ed. revue et mise à jour sous la dir. de M. Simon*in.* Paris: Arthème Fayard, 1951: 57 – 58.
9. Monferran J.-Ch. *L'Ecole des Muses. Les arts poétiques français à la Renaissance (1548 – 1610).* Sébillet, Du Bellay, Peletier et les autres. Genève: Droz, 2011.
10. Lecointe J. *L'Idéal et la différence. La Perception de la personnalité littéraire à la Renaissance.* Genève: Droz, 1993.
11. Vignes J. De l'autorité à l'innutrition: Sébillet et Du Bellay, lecteurs de Cicéron. *L'Autorité de Cicéron de l'Antiquité au XVIII[ème] siècle, sous la dir. de J.-P. Néraudeau.* Orléans: Paradigme, 1993: 79 – 92.


References


1. Chevalier J.-F. Arts poétiques. *Le dictionnaire de la littérature.* Sous la direction de P. Aron, D. Saint-Jacques, A. Viala. Paris: PUF, 2002: 25 – 28.
2. Chauveau J.-P. Arts poétiques. *Dictionnaire des littératures de langue française.* Dir. J.-P. de Beaumarchais, D. Couty, A. Rey. Paris: Bordas, 1984: 87 – 89.
3. Monferran J.-Ch. Arts poétiques. *Dictionnaire des lettres françaises, Le XVIe siècle.* Ed. revue et mise à jour sous la dir. de M. Simonin. Paris: Fayard, 2001: 71 – 80.
4. Sébillet Th. *Art poétique françoys: 1548 ([Reprod.].* Edition critique avec une introduction et des notes par F. Gaiffe. Paris: Société nouvelle de librairie et d'édition et E. Cornély, 1910.
5. Monferran J.-Ch. Le Style des arts poétiques en France au XVIe siècle : incursions, réflexions méthodologiques, hypothèses. *Nouvelle Revue du Seizième siècle*. 2000; №18/1: 55 – 76.
6. Peletier du Mans J. L'Art poétique. *Traités de poétique et de rhétorique de la Renaissance, introduction, notices et notes de Fr. Goyet.* Paris: Librairie Générale Française, 1990.
7. Podgaeckaya I.Yu. *Izbrannye stat'i*. Moskva: IMLI RAN im. A.M. Gor'kogo, 2009.
8. Chamard H. Arts poétiques. *Dictionnaire des lettres françaises. Le XVIe siècle.* Ed. revue et mise à jour sous la dir. de M. Simon*in.* Paris: Arthème Fayard, 1951: 57 – 58.
9. Monferran J.-Ch. *L'Ecole des Muses. Les arts poétiques français à la Renaissance (1548 – 1610).* Sébillet, Du Bellay, Peletier et les autres. Genève: Droz, 2011.
10. Lecointe J. *L'Idéal et la différence. La Perception de la personnalité littéraire à la Renaissance.* Genève: Droz, 1993.
11. Vignes J. De l'autorité à l'innutrition: Sébillet et Du Bellay, lecteurs de Cicéron. *L'Autorité de Cicéron de l'Antiquité au XVIII[ème] siècle, sous la dir. de J.-P. Néraudeau.* Orléans: Paradigme, 1993: 79 – 92.


*Статья поступила в редакцию 27.10.21*

УДК 803.0: 801.316 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-384-387

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

**WOMAN'S EDUCATION IN JAPAN AND ENGLISH-SPEAKING COUNTRIES BASED ON THE ANALYSIS OF FOLK ART.** The study challenges the specificity of designing gender identity and the gender factor in education. The work is aimed at forming the gender culture as a factor in humanizing the scientific and educational environment. The problem of gender characteristics of the scientific and educational environment is extremely important. The author examines the topic based on the example of gender aspects of history and the theory of international relations and world culture. The discussion about pluses and minuses of school education in same gender groups has a long history. Gender approach is used as a theoretical and methodological basis of this article. Gender approach as a methodology is

developed as an opposition to traditional research of relationships between women and men (i.e. based on the premise that social roles/statuses of women and men are biologically determined so the two sexes should be treated differently and contraposed). Gender approach presumes equal rights of persons independently of their sex attribution; thus, according to this approach, the idea of getting education in the same gender group doesn't respond to the idea of gender equality.

*Key words:* **feminism, gender, sexual differences, feminist theory, gender discourse, feminization of science, school education, same gender group school education.**

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

# ОБРАЗОВАНИЕ ЖЕНЩИНЫ В ЯПОНИИ И АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАНАХ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА

Исследование концептуализирует специфику конструирования гендерной идентичности и фактор пола в сфере науки и образования. Работа нацелена на формирование гендерной культуры как фактора гуманизации образовательной среды. Проблема гендерных характеристик научной и образовательной среды является чрезвычайно важной. Автор раскрывают тему на примере гендерных аспектов истории и теории международных отношений и мировой культуры. В течение длительного периода времени среди представителей педагогической науки ведется дискуссия о преимуществах и недостатках раздельного по полу обучения в системе школьного образования. В качестве теоретико-методологической основы исследования был использован гендерный подход. Для гендерного подхода характерна ориентация на идею равноправия людей независимо от их половой принадлежности, поэтому в соответствии с идеями гендерного подхода ситуация обучения в однородном по полу коллективе не соответствует идее гендерного равноправия.

*Ключевые слова:* **феминизм, гендер, сексуальные различия, феминистская теория, гендерный дискурс, феминизации науки, школьное образование, раздельное по полу обучение.**

Гендерные проблемы социальных отношений рассматривались многими учёными, являясь темой оживлённых споров и дискурсов в проекции гендерных отношений. Из-за бурного развития движения феминизма проблема рассмотрения ущемления прав концепта «женщина» вновь становится актуальной. Особую актуальность образование в проекции гендерного неравенства приобретает в деятельности молодых педагогов, что инициирует создание проектных работ по развитию равноправия людей в соответствии с идеями гендерного подхода и независимо от их половой принадлежности. Исследуемая работа рассматривает положение женщины Японии и англоязычных стран на основе элемента устного народного творчества. Целью научной статьи является проведение анализа элемента языка как носителя культурного кода и рассмотрение через пословицы и поговорки особенностей положения женщины. Объектом нашей научной работы являются особенности положения женщин в Японии и англоязычных странах. Для достижения цели необходимо было реализовать задачи, включающие в себя изучение гендерного положения женщины в Японии и англоязычных странах в течение веков, исследование элементов устной культуры этих стран, отражающих ущемление прав женщин; проведение сопоставления положительных и негативных аспектов относительно правового положения женщин в различные периоды, формирование собственного отношения к проблеме гендерного неравенства. Теоретическая значимость состоит в выявлении возможностей компаративного анализа на основе фольклорного творчества для осуществления корректно ориентированного культурного кода в процессе образования и изучения иностранного языка. Научная новизна данной исследовательской работы заключается в использовании метода анализа посредством фольклорных структур через отражение отношения к женщине в культуре народной языковой речи. Высокий уровень экономического и технического развития не мешает оставаться Японии страной с чёткими гендерными рамками, несмотря на отрицание этого основным законом страны (Конституция Японии, статьи 14, 24, 44), в котором говорится о равенстве полов в жизни, браке и при замещении государственных постов. Чтобы понять, как складывалось положение женщины в Японии, обратимся к исторической памяти и языку. Рассматривать положение будем через институт семьи как носителя традиций, основной ячейки и значимой части государственной структуры. Семья – малая социальная группа, дифференциация и изменение которой напрямую зависело от развития и усложнения общественных отношений – позволяет нам рассмотреть феномен гендерного становления. Анализировать семью и взаимоотношения её членов следует через призму религии, философии, уровень развития социальных институтов и развития общества [1]. Так мы сможем сформировать причинно-следственные связи появления уже сложившейся патриархальной японской семьи, её традиций и устоев. Современными языковедами и культурологами выделяют три основные модели японской семьи:

1) аристократическая модель, или *удзи* (氏), просуществовавшая до 1200 г.;

2) клановая модель *из* (家) (1300–1900 гг.);

3) современная нуклеарная модель японской семьи, возникшая после Второй мировой войны, – *какукадзоку* (核家族). *Удзи* (氏) (букв.: род) – система традиционных японских кланов со сложными родственными узами. *Иэ* (家) (букв.: жизненный уклад, домохозяйство) – модель с линейной структурой и строгим соблюдением патриархата.

Начало семьи в Японии отсчитывается с эпохи Яёй (III в. до н.э. – III в. н.э.) – именно здесь начинается строительство и образование небольших родственных поселений – *удзи*. В одном таком *удзи* могли находиться родственники вплоть до племянников и внуков. Семья в эпоху Яёй полигамна, в высших слоях были обычными кровные браки. Как правило, они использовались для создания крепкого политического влияния путём объединения с другим *удзи*. Подобное заключение браков было характерно вплоть до эпохи Хэйан (794–1185). Большинство браков в Японии формировались по принципу *цумадой кои* (妻戸憩い – посещение жены). Муж приходил к жене, жившей в доме родителей, где воспитывались дети. Но могли существовать и другие вариации семейного уклада: муж и жена могли жить отдельно, а могли жить с родителями мужа. В романе XI в. Мурасаки Сикибу «Повесть о Гэндзи» говорится, что мужчины были полигамны и могли посещать разные дома. Мужчина же с высоким положением заводил свой дом и жил там с женой или несколькими жёнами. Положение женщин в Японии было равным мужчинам вплоть до 14 века. Обусловлено это было мифологией. Богиня солнца Аматэрасу управляла более чем 8 миллионами божеств. Считалось, что именно женщины обладают особыми силами общения с богами и духами. В конце эпохи Хэйан семейный уклад стал изменяться [2]. Одной их таких важных черт было наследование ремесленного дела, что дало начало модели *иэ*. Унаследовать дело мог старший сын. Он впоследствии вёл дело и управлял семьёй. Здесь задача женщины – ведение финансов. Из-за чего кардинально меняется положение, и уже не муж приходил в дом жены, а жена в дом мужа (*ёмэтори* (嫁取り – досл.: принимать жену)). Как правило, модель *иэ* предполагала ведение хозяйства и семейного быта несколькими объединёнными семьями. Переломным моментом стала Вторая мировая война, она послужила толчком к резким социальным преобразованиям. В 1947 г. издаётся Конституция – шаг навстречу демократии. Согласно ей, «брак должен быть основан на взаимном уважении обоих супругов, которое достигается посредством совместных усилий и равных прав мужа и жены». Новоизданный гражданско-правовой кодекс говорил, что прежние системы и структуры разрушены, появляется свобода развода и бракосочетания. Новая семейная идеология стала называться какукадзоку (核家族), или нуклеарная семья (лат. nucleus – ядро), состоящая из родителей и детей. Новым правом провозглашалось равенство обоих родителей в воспитании детей. Появилось обязательное образование для обоих полов, но оно не являлось равным. Для женщин образование велось по пути «хорошие жены и мудрые матери» (良妻賢母 – рё:сай кэнбо), суть которого – ведение хозяйства, помощь мужу и воспитание детей. Несмотря на коренные изменения, старые традиции не были забыты, не произошло формирования самостоятельной новой системы. Старые кодексы (Бусидо: («Путь воина»), Оннадайгаку («Великое наставление для женщин»), Тёниндо: («Путь горожанина»)) до сих пор оказывают влияние на сознание японцев и являются крепкой правовой основой. Произошло своеобразное наслоение, поэтому нельзя говорит о качественно новом культурогенезе или ресоциализации института японской семьи.

На отношение к женщине в Японии оказали влияние строго-патриархальный уклад и особенности института семьи. В подтверждении этому мы рассмотрим положительную сторону, отражённую в языке, отмечая выражение женской красоты и отношение к ней.

**1.** 花も実もある **(**はなもみもある**)**. – Иметь и плоды, и цветы. Так говорят про девушку, которая всесторонне одарена (и умом, и красотой). Следует отметить характерное сравнение с природой, в данном случае с цветущим и плодоносящим деревом. Затрагивание красоты природы, восхищение ею присуще всему японскому языку. Существует богатое множество японских слов для обозначения природы, её цветов, различных явлений. Так, например, розовый цвет в Японии – Коба-ИРО – светло-вишневый цвет; Сакура-иро – бледно розовый; Пинку-иро – англицизм (pink – розовый). В самом обозначении цвета мы видим сравнение с природой. В первом случае кобай – розовая японская слива, во втором сакура, цвет и красота которой известны всему миру. Так и в этой пословице красота и полнота ценности женщины – польза и красота части природы – дерева. Но и про красоту можно сказать в отрицательном ключе.

2. 夜目遠目笠の内. – Любая женщина кажется красивой в темноте, издалека или под бумажным зонтиком. Здесь говорится о том, что не каждая женщина красива, как может показаться сначала, следует лучше её рассмотреть, взглянуть «вблизи». В качестве положительного примера можно отнести и следующее:

3. 女の一念岩をも透す. – Женщина захочет – сквозь скалу пройдёт. В данном контексте подчёркивается женская сила духа и огромный потенциал возможностей женщины. Рассмотрим отрицательные примеры.

1. あなたに7人の子供を産んだ女性にさえあなたの秘密を信用しないでください. – Не доверяй своих тайн даже женщине, которая родила тебе семь детей. При рассмотрении женщины через призму истории мы можем вспомнить, что функция «рождения жизни» являлась основой и почитаемой для женщины, особенно почётным было рождение сыновей. Так мы можем увидеть, с каким недоверием и скрупулёзностью следовало относиться к женщине.

2. 侍は側室ではありません。マスターはそれを気に入らなかった-彼自身が彼の将来の運命を決定しなければならない. – Самурай не наложница. Не пришелся по вкусу господину – должен сам определить свою дальнейшую судьбу. Здесь явно прослеживается социальный статус женщины как безвольной вещи, судьба которой полностью зависит от «господина».

3. 娘三人持てば身代潰す. Три дочери – разорение. Как говорилось выше, рождение сыновей считалось почётным и правильным, во многом так это трактовал патриархальный устой и долго длившийся феодальный период государства, где ценилась рабочая сила. Работа женщины – воспитание детей и быт, поэтому чёткое патриархализированное разделение приводит к обесцениванию женского труда в сравнении с мужским. Из проведённой работы мы видим, как мало положительных примеров в отношении женщины представляет нам элемент языковой культуры Японии. Подчёркивание красоты женщины, её силы воли противопоставляется безвольности, лживости, двуличности и обесцениванию.

В современном мире положение женщины в Англии зависит от её собственного желания. Если же женщина не относит себя к этому направлению, она может как оставаться самостоятельно независимой, так и быть на обеспечении мужчины. Рассмотрим правовой статус женщины в Англии через призму времени. Женщина совершенно утрачивала свою юридическую способность [3]. Так, женщина не могла заключать договор без согласия мужа, иметь завещание, всё движимое имущество становилось собственностью мужа. Расширение прав женщин произошло лишь к XIX–XX векам. Все вышеперечисленные принципы английского общего права были ослаблены на практике судами «справедливости». Лишь в 1882 году женщины Великобритании получили право владеть имуществом и завещать его.

В США штат Миссисипи первым принял закон о праве замужней женщины на собственность в 1839 году, за ним последовали другие штаты.

Если коснуться избирательного права, то оно очень долгое время во всех странах планеты было запрещено для женщины. До XIX века право женщин голосовать предоставлялось локально и, как правило, сопровождалось дополнительными ограничениями (имущественный ценз, положение в семье, обществе и т.п.). Затем начался период роста активности движения за женское избирательное право. Это привело к его закреплению в международном праве в середине XX века. Отражением отношения народа к тому или иному явлению являются поговорки и пословицы. Поэтому рассмотрим эти лингвистические приёмы для рассмотрения правового статуса женщины в Англии. Вот некоторые из них, отражающие положительный смысл поговорок о мудрости женщины:

1. By educating a man, we are teaching one person. By educating a woman, we educate an entire family. – Давая образование мужчине, мы обучаем одного человека. Давая образование женщине, мы обучаем целую семью. Смысл этой поговорки в том, что мужчина, получая образование, работает на благо семьи, применяет знания, но никому их не передаёт. Женщина же как хранительница очага больше времени проводит с детьми и, имея образование, часть своих знаний отдает им.

2. Women are wiser than men because they know less and understand more. – Женщины мудрее мужчин, потому что знают они меньше, а понимают – больше. Эта пословица говорит о том, что женщина, зачастую и не имея образования, может рассудить ситуации более мудро потому, что у неё в душе огромный спектр развитых чувств. Мужчина привык распоряжаться разумом, а женщина – душой. Она сможет рассмотреть явление с разных сторон, применяя различные чувства и эмоции, оттого она и мудра [4]. Ущемление прав женщины можно рассмотреть на отрицательных примерах:

1. A woman should be educated, but she shouldn't be smart. – Женщина должна быть образованной, но не должна быть ученой. Эта поговорка о следующем: получив образование, женщина может быть интересной для общения в обществе, но тогда она начнёт перечить мужу, что считалось абсолютно неправильным в английском обществе.

2. Silence is a woman's best garment. – Молчание – лучшая одежда женщины. Данное высказывание о том, что чем меньше женщина будет говорить, а тем самым высказывать своё мнение и перечить своему мужчине, тем меньше неприятностей это принесёт, поэтому ей следовало молчать, тем соглашаясь со сказанными словами мужа.

3. A dead wife's the best goods in a man's house. – Мёртвая жена – лучший товар в мужском доме. Эта пословица иллюстрирует потребительское отношение к женщине, когда даже из смерти жены мужчина мог извлечь выгоду, что зафиксировано в пословицах и подтверждается юридическим законом, согласно которому супруг получал пожизненные права вдовца на имущество умершей жены [5].

4. A good husband makes a good wife. – Жену хорошей делает хороший муж. Данная поговорка о том, что женщина изначально вообще безликое существо [6]. Она становится хорошей только благодаря своему мужу, который для неё должен являться единственным верным мнением, окном в мир и возможностью стать хорошей леди.

В заключение исследования необходимо отметить, что результаты исследования инициируют изучение иностранного языка для решения обнаруженных проблем в сфере гендерного неравенства на ступени получения образования. Ожидается, что рекомендации, созданные на основе анализа, помогут студентам в повышении мотивации к обучению и образованию. На основе этих поговорок и пословиц можно сделать вывод о том, что исторические справки Англии и содержащиеся в них лингвистические средства говорят об одном: ущемление прав женщины наблюдается на протяжении многих столетий в истории, о чем говорит наличие малого количества положительных пословиц и большого – отрицательных высказываний о женщинах. На основе проанализированных пословиц и поговорок японского и английского языков, исторических справок и источников можно сделать вывод о том, что фольклорные выражения целиком и полностью доказывают исторический факт того, что правовой статус женщины во многих сферах жизни общества был унижен. Действительно, фольклорных выражений в отрицательных значениях намного больше, чем в положительных. В истории человечества, а также в конкретике рассматриваемых стран мужчина всегда был главнее, оппозиционируя себя охотником, добытчиком, в то время как женщина воспринималась как хранительница очага, ее пороки и недостатки не только осуждались, но и высмеивались. Патриархальный уклад общества, существовавший с зарождения человечества, имеет место быть до сих пор. Ранее положительные слова о женщине были настоящей редкостью, но все же присутствовали. Лишь с XIX–XX веков, когда в мире стало складываться понятие о равенстве полов, стали появляться поговорки о женщинах мелиоративным характером. Но стоит учесть и тот факт, что многовековая история правовых колебаний до сих пор оказывает на современный концепт «женщина» огромное влияние. На основе проведённого анализа мы видим немногочисленное количество положительных примеров в отношении женщины в языковой культуре Японии. Подчёркиваемая красота женщины, сила воли противопоставлены безвольности и обесцениванию на протяжении исторического гендерного становления стран всего мира. Перспектива дальнейшего исследования заключается в планируемой обработке информации для детей младшего и среднего школьного возраста и просвещении по данной тематике через внеклассные факультативные занятия, в качестве теоретической – возможность использования данной исследовательской статьи как базы для дальнейших работ в национальной проектной деятельности с целью дальнейшего изучения национального культурного кода.

Библиографический список


1. Дубовская Е.В. Проблема гендерной дифференциации в образовании. *Теория и практика реализации гендерного подхода в образовании*: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Москва: Физматкнига, 2016: 75 – 79.
2. Гошуляк Л.Д., Преснякова Л.Ю. Реализация гендерного подхода в школах Среднего Поволжья в 30-е – 50-е годы XX века. *Социология образования*. 2010; № 1: 78 – 82.
3. Ищенко Д.С., Кочмола Е.С. Гендерный принцип в обучении как реализация личностно-ориентированного подхода. *Вестник Академии знаний*. 2012; № 2: 37 – 40.
4. Клецина И.С. Гендерный подход в образовании и педагогические технологии развития школьников. *Психолого-педагогические проблемы развития современного школьника:* коллективная монография. Ульяновск: Издательство «Зебра», 2015: 58 – 70.
5. Попытаев А.С. Проблема нормативного регулирования поведения советских школьниц в условиях раздельного обучения (1943 – 1954). *Исторический Ежегодник*: сборник научных трудов. Новосибирск, 2016: 60 – 74.
6. Потапова М. Раздельное обучение мальчиков и девочек в школе (1943–1954). *Гендерное устройство: социальные институты и практики*. Санкт-Петербург: Европейский университет, 2005: 100 – 130.


References


1. Dubovskaya E.V. Problema gendernoj differenciacii v obrazovanii. *Teoriya i praktika realizacii gendernogo podhoda v obrazovanii*: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Fizmatkniga, 2016: 75 – 79.
2. Goshulyak L.D., Presnyakova L.Yu. Realizaciya gendernogo podhoda v shkolah Srednego Povolzh'ya v 30-e – 50-e gody HH veka. *Sociologiya obrazovaniya*. 2010; № 1: 78 – 82.

3. Ischenko D.S., Kochmola E.S. Gendernyj princip v obuchenii kak realizaciya lichnostno-orientirovannogo podhoda. *Vestnik Akademii znanij*. 2012; № 2: 37 – 40.
4. Klecina I.S. Gendernyj podhod v obrazovanii i pedagogicheskie tehnologii razvitiya shkol'nikov. *Psihologo-pedagogicheskie problemy razvitiya sovremennogo shkol'nika:* kollektivnaya monografiya. Ul'yanovsk: Izdatel'stvo «Zebra», 2015: 58 – 70.
5. Popytaev A.S. Problema normativnogo regulirovaniya povedeniya sovetskih shkol'nic v usloviyah razdel'nogo obucheniya (1943 – 1954). *Istoricheskij Ezhegodnik*: sbornik nauchnyh trudov. Novosibirsk, 2016: 60 – 74.
6. Potapova M. Razdel'noe obuchenie mal'chikov i devochek v shkole (1943-1954). *Gendernoe ustrojstvo: social'nye instituty i praktiki*. Sankt-Peterburg: Evropejskij universitet, 2005: 100 – 130.

*Статья поступила в редакцию 29.10.21*

УДК 821.(411) – 141.09 "18" DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-387-388

***Velilaeva L.R.,*** *Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Crimean Engineering and Pedagogical University n.a. Fevzi Yakubov (Simferopol, Russia), E-mail: lilivelilaeva@yandex.ru*

**PERSONAGE SYSTEM IN THE SCOTTISH-AMERICAN EMIGRATIONAL POETRY OF THE XIX$^{TH}$ CENTURY.** The classification of personages existing in literary criticism and the attempt to adapt it to the system of characters significant for the poetry of Scottish-American emigrants are under consideration of the article. Classification of artistic space given by Prof. M.A. Novikova is taken into consideration. It is based on the binominal (own place and alien place) opposition, center and periphery, border and contact. The diversity of classifications is explained by multifaceted approaches: 1) apatrides, unipatrides, expatriants; 2) religious people (St. Andrew), historical people (Robert Bruce I, 1274-1329), Sir William Wallace, c. 1270-1305), Robert Burns, 1759-1796), population of Scotland's mountainous regions (Highlanders) / different regions of the USA, characters representing family members (husband, wife, parents, grandparents, children, grandchildren, friends), natural realias of Scotland and the USA (Grampian Hills, Noran Water, Wood of Clova). The contrastive analysis of the system of personages functioning in the poetic texts of Scotland's poets and in the poetry of Scottish American poets-emigrants is made.

*Key words:* **Motherland, Scotland, USA, 19 century, emigration, poetry, personage.**

***Л.Р. Велилаева,*** *канд. филол. наук, доц., Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь, E-mail: lilivelilaeva@yandex.ru*

# СИСТЕМА ПЕРСОНАЖЕЙ В ШОТЛАНДСКО-АМЕРИКАНСКОЙ ЭМИГРАЦИОННОЙ ПОЭЗИИ XIX ВЕКА

В статье рассмотрены основные типы классификаций систем персонажей в отечественном литературоведении. Предпринята попытка адаптировать классификационные принципы к системе персонажей поэзии шотландских эмигрантов и изучить характеристики образов «старой» Родины (Шотландии) и «новой» Родины (США). В ходе исследования персонажи объединены в следующие группы: 1) унипатриды, апатриды, экспатрианты; 2) семейно-бытовые персонажи, религиозные деятели, исторические персоналии, природные реалии Шотландии/США, жители отдельных шотландских регионов/регионов США. В ходе проведенного анализа было выявлено, что шотландский поэтический эмиграционный дискурс США XIX века имеет тенденцию к сокращению количества персонажей (в сравнении с дискурсом метрополийным) и к символизации.

*Ключевые слова:* **Родина, Шотландия, США, эмиграция, XIX век, поэзия, персонаж.**

*Introduction*. Scottish emigrational poetry is ambiguous and controversial phenomenon in the history of literature of both Scotland and the USA. It is represented by numerous discourses, systems and elements interrelated and interlinked. One of the most important and uninvestigated systems of emigrational Scottish-American poetic discourse is personage system. All stated above confirms the *relevance* of the topic.

The *purpose* of this message is to determine the main characteristics of personage system of Scottish-American XIX$^{th}$ century emigrational poetry. Main *tasks* are the following: 1) to analyze personage classifications existing in literary criticism and adapt them to the personage systems of Scottish American poetry; 2) to correlate the system of personages existing in Scottish metropolitan poetry and Scottish American emigrational poetry; 3) to identify the integral and differential features of the implementation of the image of «old» (Scotland) and «new» (the USA) Motherlands in the character system of Scottish poets-emigrants.

*The novelty of the research* is represented by the complex analysis of personage system and the typology characteristic of the Scottish personages functioning in the Scottish emigrational poetic discourse of the XIX$^{th}$ century.

*Theoretical and practical implications.* The research results contribute to the comparative study and study of emigrational literature.

Before analyzing the typology of poetic personages it is necessary to determine the personage classifications. The first criterion of the classification is extracted from the «event / circumstance» concepts (in the interpretation of Prof. Yu.M. Lotman [1, 2]). His interpretation is based on the notion that plot is represented by a sequence of events. Semantic or symbolic limits of any level within the literary text could be changed by events. Just quite reverse, symbolic or semantic boundaries could not be changed by the circumstances. As a result, all the literary characters can be distributed into 1) plot characters (those who organize and control the events) and 2) background characters (those who don't influence plot development).

Inter-text content and symbolic boundaries are revealed with the help of the classification of artistic (in-text) space. It was developed by Prof. M.A. Novikova [3] and is based on the different oppositions: one's «own» space / otherworld space; center space / periphery space; border space / contact space. These oppositions determine the existence of such personage types: 3) «our own» or 4) «other's», «aliens», «otherworld», «outsider»; 5) central (main) personages or 6) peripheral (they also belong to background or plot personages); 7) marginal (characters that can belong to several groups at once, they are constantly on the borderline; 8) contact (those who can these boundaries and contact with other worlds).

Taking into consideration given classifications of personages we can distinguish between several types of emigrants [4, 5, 6]. They are the following:

1) refugees – characters of «their own» space (the former Motherland) who found themselves in a «foreign» space due to the circumstances (background characters);

2) exiles / expatriates – characters of the similar type, but those who were forced to leave their Motherland for certain political or religious reasons.

3) stateless persons / migrant workers (apatrids) – group of people who do not relate themselves to either refugees or exiles; they occurred in that position by force or voluntarily.

The first two types (exiles and refugees) are referred as unipatrides (the term is proposed by Prof. M.A. Novikova); they are emigrants only for one side – their former homeland. The semi-term–semi-metaphor «nomads», which is quite frequent in foreign works, is not used in our work. In our opinion, it is not adequate for emigrational studies, since it imposes false associations, as if the steppe pastoral people and cultures did not know the concepts of «Motherland», «native land». The famous orientalist L.N. Gumilev substantiated in details the erroneousness of this position long ago [7].

In addition, to clarifying personage classifications related to emigrational studies, our aim was to correlate the classifications under analysis with our poetic material. We have to appeal to Prof. Yu. M. Lotman's comment about dominance in lyrics of «pronominal» attitude in comparison with the system of characters [2]. Due to their nature the lyrics are more universal in comparison to the epic so that for the lyrics it is of crucial importance who is related to «I» («we»), who is related to «you», and who is related to «he», «she», «they».

Investigation of poetic texts representing Scottish-American emigrational poetic discourse of the mid-XIX$^{th}$ century reveals dominant tendencies. Let us now consider the texts of patriotic discourse among the USA Scottish poets-emigrants from the point of view of their character system. Realias taken into account allow us to distinguish all Scottish personages into several groups [8]:

1) Religious people (Saints, leaders of the Church). In D.M. Henderson's (1851-1906) texts, J. Kennedy's (1848-1922) texts it will be St. Andrew (Apostle Andrew).

2) Historical personages (clan leaders, military leaders, participants in the historical events of Scotland, governors, educators, scientists, workers of culture). In H. Ainslie's (1792-1878), D.K. McCallum's (1815-1878), H. McCulloch's (1847-1905), W. Wilson's (1801-1860), D.M. Henderson's, J. Kennedy's and H. Macpherson's (1851-1924) texts these will be: 1) King Robert I the Bruce (1274-1329), the founder of the Bruce dynasty (the Bruce), who played an important role in the achievement of Scotland's state independence from England; 2) Sir William Wallace (c. 1270-1305), Robert the Bruce's adherent; 3) Robert Burns (1759-1796) – the most outstanding Scottish poet, the author of the most popular and well-known freedom-loving and pa-

triotic poems written in Scots; his song «Auld Lang Syne» is the Scottish emigrants' unofficial anthem for all over the worldwide.

3) Residents of certain Scottish regions. In H. Ainslie's, W. Wilson's, D.K. McCallum's, H. McCulloch's, J. Kennedy's, D.M. Henderson's and H. McPherson's texts such characters are the Highlanders: the inhabitants of the Highlands – a region with its own cultural and religious, linguistic, differences, traditions and a unique people's character of mountainous region [9].

4) Family personages. Their relatives (family members (father, mother, sisters, brothers, children and grandchildren), ancestors) are represented in this group. Friends, mates, fellows are also related to the group (H.Ainslie «The absent Father», «Dear Jean», «To an Old friend»; J. Kennedy «The two brothers», «The mournfu' Mither», «To my niece Jessie»; W. Wilson «The husband's song», «The absent wife», «The rare old friends»).

5) Scotland's natural realias: forests, mountains, rivers. Such realias could be found in J.D. Law's and J. Kennedy's poems: the Grampian Hills, the Noran River (a river in Angus (historical region in the east of Scotland), its sources could be found in southern Grampian [12]). Woods of Clova, which is in the mountain valley of Clova in Angus, Scotland [10]; Clova (etymologically) is an archaic Past Participle from cleave (to split, to divide) = bifurcated> hence about the hoof, the « demonic, diabolical», [11]),

All mentioned realias are not just background parts of Scotland's landscapes sceneries. Poets-emigrants animate them, they became personified living creatures for them. Frequently they correlate with motives of nostalgia, willingness to return to the periods of youth, childhood, friendship, school years, love, family hearth and parents' care. These landscape realias are also made «relatives», «friends», «companions», «loved ones» for the lyrical (author's) hero.

A similar tendency can be observed in other cases. The symbolism of the native space, national geography is everywhere clearer and more respected than the symbolism of the national history or native time. The evidence of this is obvious dominance of geographical realias than historic ones. This stands out clear while comparing key national symbols of the poets in Scotland and of Scottish poets-emigrants in the USA [13-16].

Scottish metropolitan poets appeal to 11 most outstanding leaders and kings of Scotland: Fergus, Kenneth I Alpin, Duncan I, Mac Beth, Malcolm IV Canmore, his wife Margaret; Robert I the Bruce, Wallace, Bruce's adherent; James V Stuart; Queen Mary I of Scots, daughter of King James VI Stuart; Prince Charles (or Bonny Charlie) (the last of the Stuart contenders for the Scottish throne). All these personages could be found in the poetry of Robert Burns (1759-1796), Edwin Muir (1887-1959), Marion Angus (1865-1946), Tom Scott (1918-1995) and etc.

On the contrary, this list underwent crucial changes in the poetic works of Scottish poets-emigrants. Only two names could be found: Robert I the Bruce and William Wallace, who secured the state independence of Scotland by military means (H. Ainsley, W. Wilson, D.C. McCallum, H. McCulloch, J. Kennedy, D. M. Henderson and H. McPherson).

The same is the case with religious figures and / or saints of Scotland (patrons). There is no mention of Queen Margaret, the first saint-female of Scotland, the popular Puritan preachers John Knox (c. 1513-1572) and James Melville (1556-1614). They mention the Apostle Andrew, the traditional patron saint of all Scotland (D.M. Henderson, J. Kennedy). T. Scott referrers to the Cathedral of St. Andrew in Scotland (and the city was named after it) and describes its historical fate in his poem «Fergus» but there are no similar references in Scottish American emigrational poetry [17].

Sporadic representativeness is given to the cultural heroes of Scotland. Robert Burns is the only figure who is a constant hero for the poets-emigrants. They do not appeal to (or do not know) Lord George Gordon Byron (1788-1824) – world-famous writer. In the most popular and authoritative modern dictionary of the American language, «Webster's New World Dictionary» [18, p. 910], there are over one and a half dozen names-realias of famous people of clearly Scottish origin: statesmen (McAdoo, McCarthy, McKinley etc.), military (McDowell etc.), inventors and scientists (McDougall, McMaster etc.). None of them (!) are characterized as Scots' descendants, though.

*Conclusion*. The research paper generalizes existing personage classifications and proposes the classification of personages valuable for two discourses: the poetry of the Scots (in Scotland) and the emigrational poetry of the Scots (in the United States) of the middle of the XIX$^{th}$ century. Character choice in Scottish-American emigrational poetic discourse experienced transformations both quantitative (reduction) and qualitative (the symbolization and emblematization), all connected with their old Motherland (Scotland) and new Fatherland (the USA)). The revealed trends are relevant to the whole emigrational discourse and could be considered as its discourse-forming features and applied for the investigation of other national emigrational discourse.

Библиографический список


1. Лотман Ю.М. *Структура художественного текста*. Москва, 1972.
2. Лотман Ю.М. *Анализ поэтического текста*. Ленинград, 1972: 224, 226 – 227.
3. Новикова М.А., Шама И.Н. *Символика в художественном тексте. Символика пространства (на материале «Вечеров на хуторе близ Диканьки» Н.В. Гоголя и их английских переводов)*. Запорожье: ООО «Акцент Инвест-трейд», 2013.
4. Новикова М.А. Внутренняя и внешняя эмиграция: поэтика и религия (А. Ахматова и В. Набоков). *Русская литература XX века в контексте мировой культуры*. 1997: 126 – 129.
5. Новикова М.А. Маргиналы. *Новый мир*. 1994; № 1: 226 – 239.
6. Велилаева Л.Р. Эмиграция и типология понятия «писатель-эмигрант» в современном эмиграционном дискурсе. *Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского*. Серия: Филология. Социальные коммуникации. 2014; Ч. 1, № 1: 209 – 213.
7. Гумилев Л.Н. *Древние тюрки: История Срединной Азии на грани древности и Средневековья: (VI – VIII вв.)*. Диссертация ... доктора исторических наук. Ленинград, 1961.
8. Флорин С. *Муки переводческие: практика перевода*. Москва: Высшая школа, 1983.
9. Суперанская А.В. Переводимые и непереводимые типы географических названий. *Acta Universitatis Carolinae. Philologica 1-3. Slavia Pragensia VIII*. Praha, 1966: 163 – 170.
10. *Clova*. Available at: http://www.undiscoveredscotland.co.uk/clova/clova
11. Gardiner J. *The Love of Scotland* (Series Lomond Books). Ind., 1990.
12. *Noran water*. Available at: http://www.visitangus.com/directory_record/19522/noran_water
13. *Реальный словарь классических древностей по Фридриху Любкеру*. Санкт-Петербург, 1885.
14. Lindsay M. *History of Scottish literature*. London: Robert Hale, 1977.
15. Mackenzie A.M. *A Historical Survey of Scottish Literature to 1714.* London: Alexander Maclehose & Co., 1933.
16. Millar J.H. *A Literary History of Scotland*. London: T. Fisher Unwin, 1903.
17. Новикова М.А. *Шотландии кровавая луна: Антология шотландской поэзии (с XIII века до века XX)*. Симферополь: СОНАТ; Крымский архив, 2007.
18. *Webster's New World Dictionary of the American Language*. The World Publ. Company. Cleveland and New York, 1964.


References


1. Lotman Yu.M. *Struktura hudozhestvennogo teksta*. Moskva, 1972.
2. Lotman Yu.M. *Analiz po`eticheskogo teksta*. Leningrad, 1972: 224, 226 – 227.
3. Novikova M.A., Shama I.N. *Simvolika v hudozhestvennom tekste. Simvolika prostranstva (na materiale «Vecherov na hutore bliz Dikan'ki» N.V. Gogolya i ih anglijskih perevodov)*. Zaporozh'e: OOO «Akcent Invest-trejd», 2013.
4. Novikova M.A. Vnutrennyaya i vneshnyaya `emigraciya: po`etika i religiya (A. Ahmatova i V. Nabokov). *Russkaya literatura XX veka v kontekste mirovoj kul'tury*. 1997: 126 – 129.
5. Novikova M.A. Marginaly. *Novyj mir*. 1994; № 1: 226 – 239.
6. Velilaeva L.R. `Emigraciya i tipologiya ponyatiya «pisatel'-`emigrant» v sovremennom `emigracionnom diskurse. *Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo*. Seriya: Filologiya. Social'nye kommunikacii. 2014; Ch. 1, № 1: 209 – 213.
7. Gumilev L.N. *Drevnie tyurki: Istoriya Sredinnoj Azii na grani drevnosti i Srednevekov'ya: (VI – VIII vv.)*. Dissertaciya ... doktora istoricheskih nauk. Leningrad, 1961.
8. Florin S. *Muki perevodcheskie: praktika perevoda*. Moskva: Vysshaya shkola, 1983.
9. Superanskaya A.V. Perevodimye i neperevodimye tipy geograficheskih nazvanij. *Acta Universitatis Carolinae. Philologica 1-3. Slavia Pragensia VIII*. Praha, 1966: 163 – 170.
10. *Clova*. Available at: http://www.undiscoveredscotland.co.uk/clova/clova
11. Gardiner J. *The Love of Scotland* (Series Lomond Books). Ind., 1990.
12. *Noran water*. Available at: http://www.visitangus.com/directory_record/19522/noran_water
13. *Real'nyj slovar' klassicheskih drevnostej po Fridrihu Lyubkeru*. Sankt-Peterburg, 1885.
14. Lindsay M. *History of Scottish literature*. London: Robert Hale, 1977.
15. Mackenzie A.M. *A Historical Survey of Scottish Literature to 1714.* London: Alexander Maclehose & Co., 1933.
16. Millar J.H. *A Literary History of Scotland*. London: T. Fisher Unwin, 1903.
17. Novikova M.A. *Shotlandii krovavaya luna: Antologiya shotlandskoj po`ezii (s XIII veka do veka XX)*. Simferopol': SONAT; Krymskij arhiv, 2007.
18. *Webster's New World Dictionary of the American Language*. The World Publ. Company. Cleveland and New York, 1964.


*Статья поступила в редакцию 18.10.21*

УДК 821.161.1 + 82.091 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-389-392

***Ma Jingyang,*** *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: majingyang@mail.ru*

**VISUALIZATION OF THE TEXTUAL SEMANTIC FIELD 'FEAR' IN FYODOR M. DOSTOEVSKY'S NOVEL "CRIME AND PUNISHMENT".** The article considers some possibilities of using computer technologies for the visualization of semantic field 'fear' in the textual space of Fyodor M. Dostoevsky's novel "Crime and Punishment". Although the theory of semantic field became widespread in the second half of the XX century, researchers still continue to be interested in some issues related to field linguistics, which include, in particular, the development of the methods for visualizing the semantic network – by creating tag clouds, semantic markup of text, synoptic schemes, rendering, etc. The study of the semantic field in the space of a specific text, primarily literary text, allows to identify the certain features of the author's thesaurus in the structure of his linguistic identity. The original assumption is that the concept 'fear' occupies one of the central places in the works of Fyodor M. Dostoevsky, primarily in his novels "Crime and Punishment" and "Demons", being one of the key concepts, the verbalization of which requires thorough analysis. One of the methods of such analysis is the visualization method proposed in the article, which helps construct a graph by means of a specially developed computer program illustrating the distribution of the units of the semantic field 'fear' on the pages of the novel, which gives the new opportunities for interpreting the content of Dostoevsky's novel "Crime and Punishment".

*Key words:* **semantic field, textual semantic field, visualization, Dostoevsky.**

***Ма Цзинян****, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: majingyang@mail.ru*

# ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ТЕКСТОВОГО СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ 'СТРАХ' В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»

В статье рассматриваются некоторые возможности использования компьютерных технологий с целью визуализации семантического поля 'страх' в текстовом пространстве романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Хотя теория семантического поля получила распространение ещё во второй половине XX века, исследователей до сих пор продолжают интересовать вопросы, принадлежащие к полевой лингвистике, к которым относится, в частности, разработка методов визуализации семантической сети посредством создания облаков тегов, семантической разметки текста, синоптических схем, рендеринга и др. Изучение семантического поля в пространстве конкретного текста, прежде всего литературного, позволяет выявить определённые особенности авторского тезауруса в структуре его языковой личности. Исходной посылкой представляется то, что концепт 'страх' занимает одно из центральных мест в произведениях Ф.М. Достоевского, прежде всего в его романах «Преступление и наказание» и «Бесы», являясь одним из ключевых концептов, вербализация которого требует тщательного анализа. Одним из способов такого анализа служит предлагаемый в статье способ визуализации, заключающийся в построении посредством специально разработанной компьютерной программы графика, иллюстрирующего распределение единиц семантического поля 'страх' на страницах романа, что даёт новые возможности для интерпретации содержания романа Ф.М. Достоевского.

*Ключевые слова:* **семантическое поле, текстовое семантическое поле, визуализация, Достоевский**.

Визуализация семантического поля в текстовом пространстве посредством использования компьютерных технологий позволяет выявить насыщенность текста словами определённого семантического поля. Актуальность данной работы, соответственно, состоит в необходимости разработки и внедрения новых методов изучения семантического поля, позволяющих объективно представить словесную ткань литературного произведения, отражающую особенности языковой личности его автора.

Цель работы состоит в попытке визуализации семантического поля 'страх' в тексте романа «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского с помощью специально разработанной для достижения этой цели компьютерной программы. Данная цель предполагает решение целого комплекса задач: выявление лексем, входящих в семантическое поле 'страх'; выделение словоформ поля 'страх', которые обнаруживаются в тексте романа «Преступление и наказание»; разработка компьютерной программы, позволяющей построить график распределения словоформ по страницам романа «Преступление и наказание»; интерпретация данных, отражённых в графике и др.

Научная новизна заключается в том, что в статье впервые проведена реконструкция текстового семантического поля 'страх' в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» и сделана попытка компьютерной визуализации единиц этого поля.

Результаты исследования вносят вклад в выявление новых возможностей использования компьютерных технологий, а конкретно – компьютерной визуализации в полевую лингвистику.

Охарактеризуем основные используемые нами в настоящем исследовании лингвистические понятия.

*Семантическое поле (*далее – СП) – группа лексических единиц, объединённых общим значением. Ср.: «Семантическое поле – иерархическая структура множества языковых единиц, объединённых общим (инвариантным) значением и отражающих в языке определённую понятийную сферу, лексическая категория высшего порядка, синтезирующая в себе частные категории (синонимию, антонимию и др.)» [1, с. 8]. По определению «Словаря лингвистических терминов», семантическое поле – «ономасиологическая и семантическая группировка слов, их иерархическая организация, объединенная одним родовым значением и представляющая в языке определенную семантическую сферу» [2, с. 267]. Основателем теории семантического поля считается немецкий филолог Йост Трир, который выдвинул идею построения парадигматического поля, отражающего возможность группировки слов на основании их общего значения. Вслед за Триром теорию семантического поля стал развивать В. Порциг, указав на то, что парадигматические отношения между лексическими единицами напрямую связаны с закономерностями сочетаемости слов. Учёный ввёл понятие синтагматического поля, которое, в отличие от парадигматического, подчёркивает взаимосвязь между лексическими единицами.

Таким образом, основными типами связей между единицами СП являются парадигматические отношения – смысловое сближение, противопоставление, родо-видовые, эпидигматические и синтагматические, т.е. гипотаксис и паратаксис, или сочетаемостный потенциал слова.

*Текстовое семантическое поле* (далее – ТСП) – это СП, реконструируемое на материале какого-либо конкретного текста, в нашем случае – романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Текстовое семантическое поле имеет аналогичную структуру – наличие ядра, центра и периферии. Ср.: «иерархически организованная система семантических микрополей, образующих единое семантическое поле текста» [3, с. 223]. «Общему (инвариантному) значению СП, выражаемому именем поля, т.е. его ядром, соответствует тема ТСП, которая представляет обычно синтез ряда подтем» [1, с. 9]. Типы отношений между единицами ТСП аналогичны видам связей между единицами СП.

По сравнению с семантическим полем, текстовое семантическое поле всегда связано с ситуацией, оно некоторым образом «живее», чем семантическое поле. М.Л. Новикова придерживается мнения, что семантическое поле соотносится с текстовым семантическим полем так же, как язык соотносится с речью: «семантическое поле как система группировок и оппозиций языковых средств используется в изучении художественных текстов как в неявно выраженной форме, так и в виде инструментария исследования. Обратимся к некоторым аспектам оппозиции "семантическое поле" как языковая структура – "текстовое семантическое поле", СП – ТСП, отражающим дихотомию язык – речь» [4, с. 216].

*Ассоциативное поле* (далее – АП) – «совокупность ассоциатов, т.е. реакций на слово-стимул» [2, с. 44]. Понятие ассоциативного поля ввел в лингвистику Шарль Балли, по мнению которого «…сущность полностью мотивированного знака состоит в том, что он опирается на одну обязательную внутреннюю ассоциацию, а сущность полностью произвольного знака – в том, что он мысленно связывается со всеми другими знаками с помощью факультативных внешних ассоциаций» [5, с. 154], «…при их [ассоциативных полей] установлении сознательно используются слово-стимул и его ассоциаты, а установление объёма поля происходит в результате эксперимента с испытуемыми, следовательно, опирается на анализ не текста, а психики испытуемых» [6, с. 83].

Соответственно, *текстовое ассоциативное поле* (далее – ТАП) представляет собой группу лексических единиц, объединяемых вокруг значимых для данного текста романа «Преступление и наказание» слов, в конкретном случае – соотносимых с лексемами, входящими в ядро и центр СП 'страх'. Единицы АП и ТАП могут быть связаны всеми возможными типами отношений – фонетическими (например, на основе паронимической аттракции), эпидигматическими, парадигматическими, синтагматическими, родо-видовыми, фоновыми и прагматическими.

*Языковая картина мира* (далее – ЯКМ) рассматривается нами как иерархия связанных между собой СП. «Наиболее адекватным пониманием картины мира представляется определение ее как исходного глобального образа мира,

лежащего в основе мировидения человека, репрезентирующего сущностные свойства мира в понимании ее носителей и являющегося результатом всей духовной активности человека» [7, с. 21].

Принципиально важными свойствами обозначенных типов полей являются следующие: 1) наличие структуры, включающей в себя имя поля, или его доминанту, обладающую наименее контекстно обусловленным значением, входящим как архисема во все единицы поля; ядро поля, образуемое ближайшим окружением доминанты; центр поля – лексемы, имеющие более сложные и часто контекстно обусловленные значения; периферию поля – лексические единицы, в значении которых архисема поля выражена имплицитно, т.е. они всегда обусловлены контекстом. Следует иметь в виду, что границы между ядром поля, особенно ТСП и ТАП, его центром и периферией часто довольно сильно размыты; 2) взаимосвязь, пересечение, взаимодействие различных полей как в ЯКМ, так и в семантическом пространстве текста. Наличие таких областей пересечения может быть непосредственным образом связано с тематическим содержанием и идеей литературного произведения.

Существует несколько способов визуализации СП (а также ТСП, АП и ТАП), чаще всего – построение иерархической многоступенчатой схемы (синоптической и др.). В статье показывается возможность и некоторые результаты использования рендеринга, т.е. визуализации с помощью компьютерных программ – получение изображения по заданной математической модели на основании имеющихся сведений о строении и свойствах объекта (фрагмента СП ‘страх’), конкретно – посредством графического изображения.

Для выявления состава текстового семантического поля ‘страх’ в романе «Преступление и наказание» предпринимались следующие шаги:

1. Определялся состав СП ‘страх’ в русской ЯКМ. На данном этапе работы изучаются только лексемы, их ЛСВ, входящие в ядро и центр СП. Единицы периферийной зоны (например, для романа «Преступления и наказания», это символическое употребление слов, метафор и т.д., которые ассоциативно могут быть связаны со ‘страхом’, – *шляпа, зелёный драдедамовый платок, кровь на сапогах* и т.д.), несмотря на их безусловную в определённых случаях значимость, во внимание не принимались. Для реконструкции СП ‘страх’ использовались материалы словарей тезаурусного типа [8–16], «Русского ассоциативного словаря» [17], «Словообразовательного словаря» [18], а также традиционных толковых словарей русского языка [19–25]. На данном этапе рассматривались только парадигматические отношения (кроме отношений противопоставления) между лексическими единицами, входящими в семантическое поле, синтагматические связи (гипотаксис) не анализировались.

Таким образом, если говорить о структуре СП взятого нами в качестве исходного материала, то его фрагмент характеризуется следующим:

1.1 Имя поля – ‘*страх*’ как 1) ‘состояние сильной боязни, тревоги, беспокойства, душевного смятения перед какой-л. ожидаемой или воображаемой опасностью, бедой и т.п.’; 2) ‘события, предметы, вызывающие чувство сильной боязни, ужаса’. Эти значения лексемы *страх* предлагаются в «Словаре языка Достоевского» [26], где также как омоним выделяется *страх* в значении ‘очень, чрезвычайно, в высшей степени’, который, однако, в романе «Преступление и наказание» не встречается.

1.2 Состав ядра и центра СП ‘страх’ – само слово *страх*, однокоренные слова и их ближние синонимы. Некоторые слова мы сразу исключили из состава поля, например, *ужастик*, потому что в самом начале ясно, что они не могут входить в ЯКМ Достоевского. В лемматизированном виде в ядро и центр СП ‘страх’ входят следующие лексемы, точнее – их ЛСВ, релевантные для данного поля: *страх, бесстрашие, бесстрашный, неустрашимый, острастка, страховать, страховка, страховой, страховочный, страхолюдина, страшила, страшилище, страшилка, страшить, страшиться, страшно, страшный, стращать, устрашать, устрашение, устрашиться; испуг, запугивать, испуганно, испуганность, испуганный, испугать, испугаться, пугало, пугать, пугаться, пугливый, вспугивать, вспугиваться, вспугнуть, выпугиваться, выпугнуть, запуганный, запугать, запугиваться, напугать, непуганый, отпугать, отпугивать, отпугиваться, отпугнуть, перепуг, перепугать, перепугаться, попугать, попугивать, припугнуть, пуганый, пугач, пугливость, пугнуть, распугать, распугивать, распугиваться, распугнуть, спугнуть; ужас, ужасать, ужасаться, ужасающе, ужасающий, ужаснейший, ужасно, ужаснуть, ужасный* и так далее для лексем *боязнь, опасение, трусость* и *паника*. Для большей полноты картины в качестве исходного материала во фрагмент СП ‘страх’ мы также включили некоторые лексемы и их словообразовательные парадигмы, находящиеся на границе центральной и периферийной областей СП: *тревога, робость, беспокойство, волнение, дрожь, жуть, оцепенение, смерть* и *избегать*. В состав ТСП входят чаще всего не леммы, но словоформы, что, конечно, при реконструкции текстового семантического поля следует учитывать, т.е., например, для группы «страх»: *страх, страха, страхе, страхи, страхом, страху, страшен, страшна, страшная, страшнее, страшно, страшное, страшной, страшном, страшною, страшные, страшный, страшным, страшных, струшусь, страшишься, страшится* и т.д., фиксация которых и явилась заключительным этапом работы по реконструкции фрагмента интересующего нас СП. Следует тем не менее отметить то, что некоторая фрагментарность материала компенсируется в данном случае его значимостью: рассматриваются наиболее важные в структуре СП ‘страх’ лексемы.

2. Текст романа «Преступление и наказание» посредством специальной компьютерной программы затем разбивался на словоформы, которых, учитывая иностранные слова, написанные латиницей, насчитывается 25 749 единиц. Далее осуществлялся поиск словоформ, входящих в СП ‘страх’ в русской ЯКМ, т.е. выявленных нами ранее и встречающихся в тексте романа, их 290: *застрахованы, мучительно-страшное, острастка, страх, страха, страхе, страхи, страхом, страху, страшен, страшна, страшная, страшнее, страшнее-с, страшно, страшное, страшной, страшном, страшною, страшные, страшный, страшным, страшных* и др. Частота употребления в романе отдельных словоформ выходит за рамки обозначенной темы статьи, тем не менее некоторые статистические данные вызывают определённый интерес, например: *ужасно* (73), *боюсь* (31), *страшно* (16), *испугалась* (10), *испугался* (9) и т.д. И здесь необходимо сделать оговорку: конечно, многие из обнаруженных словоформ могут быть связаны с разными значениями соответствующих ЛСВ, т.е. могут входить в разные СП, например, *страшно* входит как в СП ‘страх’, так и в СП ‘мера, степень’ (*страшно устал* и т.п.). Возникает, таким образом, вопрос о чистоте полученных эмпирических данных, который, однако, частично снимается тем, что мы изучаем только парадигматическую составляющую СП, более того, анализируются особенности вертикального чтения, видение страницы текста целиком, а при таком восприятии текста слова понимаются в их основном значении, большинство же ЛСВ, включённых для анализа лексем, за исключением находящихся в пограничной с периферией СП зоне, например глагола *избегать*, входит в СП ‘страх’.

3. Выявленные 290 словоформ выполняют функцию исходного лексического материала, распределение которого в тексте романа «Преступление и наказание» и подлежит изучению с помощью специально разработанной компьютерной программы Distributio (разработчик программы – Вс.И. Ружицкий), позволяющей определить и отразить в графике страницы романа (нумерация страниц в романе «Преступление и наказание» даётся по [27]), наиболее насыщенные этими словоформами, т.е. своего рода кульминации страха (см. рис. 1). Отметим, что ниже представлены лишь предварительные данные, требуется их дальнейшая верификация.

4. Существует несколько возможностей интерпретации полученного графика, например:

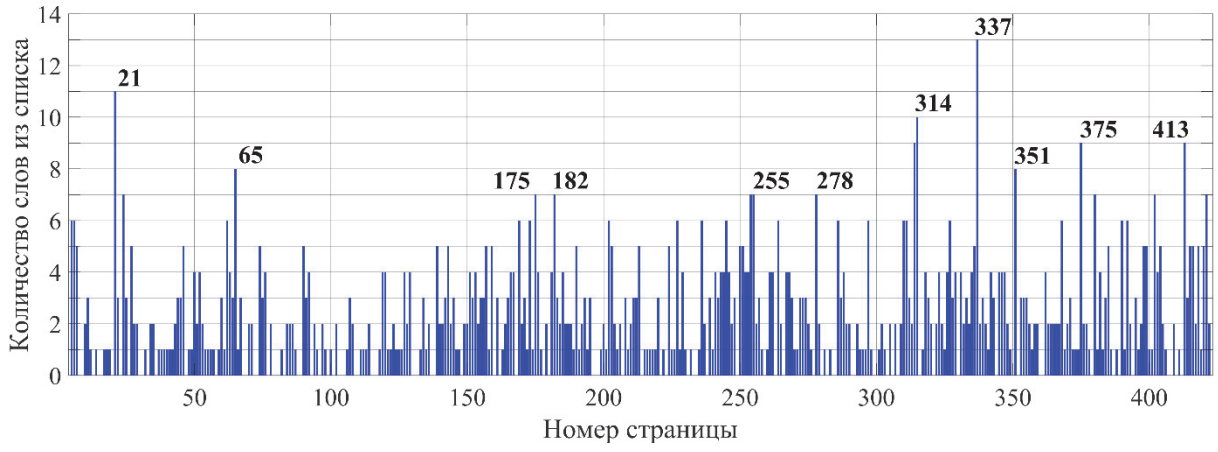



Рис. 1. Распределение словоформ семантического поля ‘страх’ в тексте романа «Преступление и наказание»

4.1 Выявление ситуаций в романе, больше всего насыщенных словоформами, входящими в ядро и центр СП ‘страх’. Данные ситуации анализируются с точки зрения их составляющих.

Так, вершины на графике соответствуют следующим ситуациям: «Конец монолога Мармеладова»; «Раскольников в момент убийства Лизаветы»; «Диалог Раскольникова с Пульхерией Александровной»; «Первый диалог Раскольникова с Соней»; «Размышления Лужина о Лебезятникове»; «Раскольников в начале признания Соне в совершённом убийстве»; «Раскольников на панихиде в квартире Сони»; «Разговор Раскольникова с Порфирием Петровичем о явке с повинной»; «Диалог Свидригайлова с Дуней»; «О Дуне, Разумихине и Пульхерии Александровне после приговора Раскольникову». Как мы видим, далеко не все ситуации страха связаны с Раскольниковым, его преступлением и страхом разоблачения, как это можно было бы предположить.

Анализ составляющих этих ситуаций можно проводить, например, следующим образом:

«Раскольников в момент убийства Лизаветы» (стр. 65):

– персонажи: Раскольников, Лизавета;

– место действия: квартира Алёны Ивановны, старухи-процентщицы;

– время действия: 9 июля, в самый жаркий день того лета (1865-го года), около восьми часов вечера, после убийства старухи-процентщицы;

– поступки, действия персонажей: [Раскольников] *сидел на корточках; вскочил, схватил топор и выбежал из спальни; бросился на Лизавету с топором; совсем было потерялся, схватил узел Лизаветы, бросил его опять и побежал в прихожую; как будто забывался или, лучше сказать, забывал о главном и прилеплялся к мелочам; догадался вымыть себе руки и топор; опустил топор лезвием прямо в воду, схватил лежавший на окошке, на расколотом блюдечке, кусочек мыла и стал, прямо в ведре, отмывать себе руки; вытащил и топор, вымыл железо, и долго, минуты с три, отмывал дерево; все оттёр бельём; долго, со вниманием, осматривал топор у окна*; [Лизавета] *стояла среди комнаты и смотрела в оцепенении на убитую сестру; задрожала как лист, мелкою дрожью; приподняла руку, раскрыла было рот, но все-таки не вскрикнула и медленно, задом, стала отодвигаться от него в угол; даже руки не подняла защитить себе лицо; только чуть-чуть приподняла свою свободную левую руку; медленно протянула руку к Раскольникову, как бы отстраняя его; так и рухнулась*.

4.2 Выявление наименее насыщенных единицами СП ‘страх’ ситуаций, т.е. тех мест романа, где страха очень мало или его вообще нет, где страх исчезает.

Есть, наверное, и другие возможности использования данных, полученных посредством технологии, описанной выше.

В статье полностью решена поставленная цель и соответствующие ей задачи. С использованием материала различного типа словарей зафиксирован состав СП ‘страх’, включающий в себя имя, ядро и центр поля. Посредством специально разработанной компьютерной программы определены словоформы, входящие в ТСП ‘страх’, выявлено и показано на графике распределение данных словоформ в тексте романа. Обозначены возможности интерпретации этого графика – с точки зрения ситуаций, наиболее насыщенных словоформами СП ‘страх’ и др.

Перспективы исследования мы видим в возможности реконструкции других ТСП, связанных с ТСП ‘страх’, в выявлении областей пересечения этих ТСП, одним из которых является поле ‘смех’, вообще ключевое в ЯКМ Ф.М. Достоевского, что позволит глубже понять и замысел произведения, и, шире, особенности авторской языковой личности. ‘Страх’, ‘смех’, ‘смерить’ (‘боль’, ‘страдание’) очевидным образом соседствуют не только в романе «Преступление и наказание», но и в «Бесах», например, в диалоге Ставрогина с Лебядкиной.

Библиографический список


1. Новиков Л.А. Эскиз семантического поля. Избранные труды. *Эстетические аспекты языка: Miscellanea.* Москва, 2001; Т. II: 554 – 570.
2. Жеребило Т.В. *Словарь лингвистических терминов.* Назрань: ООО «Пилигрим», 2010.
3. Абрамов В.П. *Семантические поля русского языка.* Москва: Академия педагогических и социальных наук РФ; Краснодар: Кубанский государственный университет, 2003.
4. Новикова М.Л. *Остранение как основа образной языковой семантики и структуры художественного текста (на материале произведений русских писателей).* Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2006.
5. Балли Ш. *Общая лингвистика и вопросы французского языка.* Москва: Издательство иностранной литературы, 1955.
6. Щур Г.С. *Теории поля в лингвистике.* Москва: Наука, 1974.
7. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека. *Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира.* Москва, 1988: 8 – 60.
8. *Русский идеографический словарь: Мир человека и человек в окружающем его мире.* Под редакцией Н.Ю. Шведовой. Москва: Азбуковник, 2011.
9. Морковкин В.В. *Лексическая основа русского языка: Комплексный учебный словарь.* Москва: Русский язык, 1984.
10. *Русский семантический словарь.* Под редакцией Н.Ю. Шведовой. Москва: Азбуковник, 1998.
11. *Новый объяснительный словарь синонимов русского языка.* Под редакцией Ю.Д. Апресяна. Москва; Вена: Языки славянской культуры: Венский славистический альманах, 2004.
12. *Словарь синонимов:* справочное пособие. Под редакцией А.П. Евгеньевой. Ленинград: Наука, 1975.
13. *Словарь синонимов русского языка.* Под редакцией Л.Г. Бабенко. Москва: АСТ, 2011.
14. Бабенко Л.Г. *Словарь-тезаурус синонимов русского языка.* Москва: АСТ-Пресс, 2008.
15. *Большой толковый словарь русских глаголов.* Под редакцией Л.Г. Бабенко. Москва: АСТ-ПРЕСС, 2007.
16. Абрамов Н. *Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений.* Москва: Русские словари, 1994.
17. Караулов Ю.Н., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А. *Русский ассоциативный словарь:* в 2 т. Москва: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2002.
18. Тихонов А.Н. *Словообразовательный словарь русского языка:* в 2 т. Москва: Русский язык, 1985.
19. Даль В. *Толковый словарь живаго великорусскаго языка:* в 4 т. Санкт-Петербург; Москва, 1994.
20. *Толковый словарь русского языка.* Под редакцией Д.Н. Ушакова, Москва: Государственный институт «Советская энциклопедия», 1935 – 1940; Т. 1 – 4.
21. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка.* Москва: Азъ, 1994.
22. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный.* Москва: Русский язык, 2000.
23. Дмитриев Д.В. *Толковый словарь русского языка.* Москва: Астрель АСТ, 2003.
24. *Словарь русского языка:* в 4 т. Под редакцией А.П. Евгеньевой. Москва: Русский язык; Полиграфресурсы, 1999.
25. *Словарь современного русского литературного языка:* в 17 т. Под редакцией В.И. Чернышёва. Москва; Ленинград: Издательство Академии Наук СССР, 1950 – 1965.
26. *Словарь языка Достоевского: Идиоглоссарий. (По – С).* Под редакцией Ю.Н. Караулова. Москва: Азбуковник, 2021; Т. V.
27. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание. *Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений:* в 30 т. Ленинград: Наука, 1973; Т. 6.


References


1. Novikov L.A. `Eskiz semanticheskogo polya. Izbrannye trudy. *`Esteticheskie aspekty yazyka: Miscellanea.* Moskva, 2001; T. II: 554 – 570.
2. Zherebilo T.V. *Slovar' lingvisticheskih terminov.* Nazran': OOO «Piligrim», 2010.
3. Abramov V.P. *Semanticheskie polya russkogo yazyka.* Moskva: Akademiya pedagogicheskih i social'nyh nauk RF; Krasnodar: Kubanskij gosudarstvennyj universitet, 2003.
4. Novikova M.L. *Ostranenie kak osnova obraznoj yazykovoj semantiki i struktury hudozhestvennogo teksta (na materiale proizvedenij russkih pisatelej).* Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2006.
5. Balli Sh. *Obschaya lingvistika i voprosy francuzskogo yazyka.* Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1955.
6. Schur G.S. *Teorii polya v lingvistike.* Moskva: Nauka, 1974.
7. Postovalova V.I. Kartina mira v zhiznedeyatel'nosti cheloveka. *Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke: Yazyk i kartina mira.* Moskva, 1988: 8 – 60.
8. *Russkij ideograficheskij slovar': Mir cheloveka i chelovek v okruzhayuschem ego mire.* Pod redakciej N.Yu. Shvedovoj. Moskva: Azbukovnik, 2011.
9. Morkovkin V.V. *Leksicheskaya osnova russkogo yazyka: Kompleksnyj uchebnyj slovar'.* Moskva: Russkij yazyk, 1984.
10. *Russkij semanticheskij slovar'.* Pod redakciej N.Yu. Shvedovoj. Moskva: Azbukovnik, 1998.
11. *Novyj ob`yasnitel'nyj slovar' sinonimov russkogo yazyka.* Pod redakciej Yu.D. Apresyana. Moskva; Vena: Yazyki slavyanskoj kul'tury: Venskij slavisticheskij al'manah, 2004.
12. *Slovar' sinonimov:* spravochnoe posobie. Pod redakciej A.P. Evgen'evoj. Leningrad: Nauka, 1975.
13. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka.* Pod redakciej L.G. Babenko. Moskva: AST, 2011.
14. Babenko L.G. *Slovar'-tezaurus sinonimov russkogo yazyka.* Moskva: AST-Press, 2008.
15. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkih glagolov.* Pod redakciej L.G. Babenko. Moskva: AST-PRESS, 2007.
16. Abramov N. *Slovar' russkih sinonimov i shodnyh po smyslu vyrazhenij.* Moskva: Russkie slovari, 1994.
17. Karaulov Yu.N., Sorokin Yu.A., Tarasov E.F., Ufimceva N.V., Cherkasova G.A. *Russkij associativnyj slovar':* v 2 t. Moskva: OOO «Izdatel'stvo Astrel'», OOO «Izdatel'stvo AST», 2002.
18. Tihonov A.N. *Slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo yazyka:* v 2 t. Moskva: Russkij yazyk, 1985.
19. Dal' V. *Tolkovyj slovar' zhivago velikorusskago yazyka:* v 4 t. Sankt-Peterburg; Moskva, 1994.

20. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Pod redakciej D.N. Ushakova, Moskva: Gosudarstvennyj institut «Sovetskaya `enciklopediya», 1935 – 1940; T. 1 – 4.
21. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Moskva: Az`, 1994.
22. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj.* Moskva: Russkij yazyk, 2000.
23. Dmitriev D.V. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Moskva: Astrel' AST, 2003.
24. *Slovar' russkogo yazyka:* v 4 t. Pod redakciej A.P. Evgen'evoj. Moskva: Russkij yazyk; Poligrafresursy, 1999.
25. *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka:* v 17 t. Pod redakciej V.I. Chernysheva. Moskva; Leningrad: Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR, 1950 – 1965.
26. *Slovar' yazyka Dostoevskogo: Idioglossarij. (Po – S).* Pod redakciej Yu.N. Karaulova. Moskva: Azbukovnik, 2021; T. V.
27. Dostoevskij F.M. Prestuplenie i nakazanie. *Dostoevskij F.M. Polnoe sobranie sochinenij:* v 30 t. Leningrad: Nauka, 1973; T. 6.

*Статья поступила в редакцию 17.10.21*

УДК 81.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-392-394

***Melnikova E.A.**, teacher, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: katerino4ka_92@mail.ru*

**THE IMPACT OF NEWS MEDIA HEADLINES ON THE READER'S PSYCHOSPHERE: AN ECOLINGUISTIC ASPECT.** The article examines the issues of ecological/non-ecological influence of news media headlines on the reader's psychosphere. Eco-friendly means the creation of a positive emotional center of interaction, and non-ecological means the creation of a negative emotional center of interaction (V.I. Shakhovsky). The main research methods are directed associative experiment and mathematical analysis of experimental data. Two samples served as the research material. 1) 100 news materials for 2017, 2018, 2019, 2020 selected by the continuous sampling method from the "Archive" heading of the Orenday Internet portal; 2) the results of a directed associative experiment in which 50 respondents participated. The results of the analysis show that the relative frequency of neutrally perceived information is 0.48; negatively perceived information is 0.34; positively perceived information is 0.18. The main trend in the formation of the media space of the Orenburg region is an imbalance in the transmission of news that causes negative, positive and neutral reactions from readers. The formation of the media space occurs due to the predominant broadcasting of neutral and negatively perceived information. The predominance of such reactions testifies to the non-ecological format of the media's impact on the audience. The revealed relative frequency of positive reactions is interpreted as a factor in neutralizing the non-ecological format of media exposure.

*Key words:* **psychosphere, media text, ecolinguistics, ecological influence, non-ecological influence, associative experiment.**

***Е.А. Мельникова**, преп., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: katerino4ka_92@mail.ru*

# ВЛИЯНИЕ ЗАГОЛОВКОВ НОВОСТНЫХ МЕДИАТЕКСТОВ НА ПСИХОСФЕРУ ЧИТАТЕЛЯ: ЭКОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье исследуются вопросы экологичного/неэкологичного влияния заголовков новостных медиатекстов на психосферу читателя. Под экологичным понимается создание позитивного эмоционального центра взаимодействия, а под неэкологичным – создание негативного эмоционального центра взаимодействия (В.И. Шаховский). Основными методами исследования выступают направленный ассоциативный эксперимент и математический анализ экспериментальных данных. Материалом исследования послужили две выборки. 1) отобранные методом сплошной выборки из рубрики «Архив» интернет-портала Orenday по 100 новостных материалов за 2017, 2018, 2019, 2020 года; 2) результаты направленного ассоциативного эксперимента, в котором приняли участие 50 респондентов. Результаты анализа показали, что относительная частота нейтрально воспринятой информации составляет 0,48; негативно воспринятой информации – 0,34; положительно воспринятой информации – 0,18. Основной тенденцией формирования медиапространства Оренбургского региона является несбалансированность передачи новостей, вызывающих негативные, положительные и нейтральные реакции у читателей. Формирование медиапространства происходит за счет преимущественного транслирования нейтрально и негативно воспринятой информации. Преобладание такого рода реакций свидетельствует о неэкологичном формате воздействия СМИ на аудиторию. Выявленная относительная частота положительных реакций трактуется как фактор нейтрализации неэкологичного формата воздействия СМИ.

*Ключевые слова:* **психосфера, медиатекст, эколингвистика, экологичность воздействия, неэкологичность воздействия, ассоциативный эксперимент.**

Актуальность исследования определяется тем, что современные средства массовой информации характеризуются появлением новых интерактивных форм медиа, преобразованием традиционных средств массовой информации, увеличением их функций. Новаторские процессы вызвали и изменения в языке медиапространства, основной единицей которого признается медиатекст [1]. Происходит переориентация науки с предметного исследования на изучение отношений «человек – природа». Одним из новых научных направлений, которое занимается исследованием экологичности текстового окружения человека, гармоничности отношения между человеком и информационной средой его обитания, является, по словам С.В. Ионовой, эколингвистика [2].

Будучи уникальным живым организмом, человек, по словам В.А. Звегинцева, в равной степени ориентирован в своем строении как на биосферу, которая обеспечивает физическое существование человека, так и на психосферу, неотъемлемую для человека среду, в которой протекает его психологическая, интеллектуальная, духовная жизнь [3, с. 159 – 160].

Признавая общекультурное гуманитарное значение психосферы, соотносимой с понятием биосферы, С.В. Ионова делает акцент на том, что наиболее полное выражение психосфера находит в языке. Обусловлен данный факт осуществлением всех видов целенаправленной человеческой деятельности с участием языка или посредством языка, уникальной отражательной и выразительной способностью языка, функцией языка как вместилища общественного сознания, включающего в себя все добытое человеческим сознанием. Одним из наиболее биологически зависимых качеств человека, имеющих отношение к вербальному выражению и воздействию на психику адресатов, является его эмоциональная сфера. Она непосредственно связана с соматическими состояниями человека и становится проводником, посредством которого слово легко воздействует на физиологические механизмы регулирования жизнедеятельности [4]. Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью установления признаков экологичности и неэкологичности в применении к медиапространству, воздействующих на сознание адресатов.

Цель данной статьи – провести анализ экологичности влияния заголовков новостных медиатекстов на психосферу читателя. По определению В.И. Шаховского, под экологичным влиянием понимается создание позитивного эмоционального центра взаимодействия, а неэкологичным – создание негативного эмоционального центра взаимодействия [5]. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) составить выборку контента новостей, публикуемых в СМИ Оренбургской области, за период с 2017 по 2020 годы; 2) провести направленный ассоциативный эксперимент; 3) выявить относительную частоту реакций на информацию интернет-портала Orenday; 4) выявить инвариантные тенденции формирования медиапространства Оренбургского региона.

Научная новизна заключается в том, что: 1) впервые предпринята попытка определения экологичности/неэкологичности медиапространства Оренбургского региона; 2) проведен анализ лингвистической репрезентации экологичности/неэкологичности медиапространства за 2017, 2018, 2019, 2020 года; 3) выявлены инвариантные особенности лингвистической репрезентации экологичности/неэкологичности медиапространства Оренбургского региона.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что предложенный подход для выявления лингвистической репрезентации экологичности/неэкологичности медиапространства в пространстве целого текста способствует решению ряда проблем в области теории языка, теории массовой коммуникации, медиалингвистики, эколингвистики. Практическая значимость исследования определяется возможностью использования основных выводов и фактического материала в области информационных технологий и средств массовой информации.

Методы исследования.

1. Направленный ассоциативный эксперимент предполагает, что стимульный материал предлагается испытуемым с некоторыми ограничениями для ассоциативных реакций. В нашем случае для направления ассоциации испытуемых в определенное русло предлагаются три знака, которые могут использовать респонденты при оценке стимульного материала.

2. Одним из ведущих методов на этапе интерпретации полученных экспериментальных данных выступает математический анализ, что обусловлено тем, что язык математики, в отличие от естественного языка, представляющего собой нежестко организованную диффузную систему, является хорошо организованной системой. Применение математических методов в языкознании имеет своей целью заменить обычно диффузную, интуитивно сформулированную и не имеющую полного решения лингвистическую задачу одной или несколькими более простыми, логически сформулированными и имеющими алгоритмическое решение математическими задачами. Такое расчленение сложной лингвистической проблемы на более простые алгоритмизуемые задачи называется математической экспликацией лингвистического объекта или явления [6, с. 5 – 6].

Материалом исследования послужили отобранные методом сплошной выборки из рубрики «Архив» интернет-портала Orenday по 100 новостных текстов за 2017–2020 гг. Выбор Orenday обусловлен тем, что это городской новостной портал, один из первых информационных сайтов Оренбурга и региона, освещающий события, происходящие в Оренбурге и Оренбургской области. По посещаемости и просмотру страницы занимает первые строки рейтингов среди региональных интернет-ресурсов. Новостной портал Orenday предлагает не только новости Оренбурга и Оренбургской области, но и самые интересные события дня соседних регионов, всей страны и мира. Общая выборка составила 300 новостных медиатекстов (http://www.orenday.ru/info/about).

Вторая выборка: анкеты – результаты направленного ассоциативного эксперимента, в котором приняли участие 50 респондентов. Эксперимент проходил на базе Оренбургского государственного университета, а также дистанционно с помощью персонального компьютера и выхода в сеть Интернет. Возраст испытуемых варьировался от 17 до 25 лет. Испытуемым предлагалась следующая инструкция: «Вы участвуете в направленном ассоциативном эксперименте. Вам будет предложен вербальный стимульный материал – заголовки новостных медиатекстов. Мы просим Вас напротив каждого заголовка новостного медиатекста поставить один из знаков: «+» – эмоционально воспринимаете как позитивное; «–» – эмоционально воспринимаете как негативное; «0» – нейтральное восприятие». В качестве стимульного материала в данном эксперименте использовались заголовки новостных медиатекстов интернет-портала Orenday (https://orenday.ru/).

Интерпретация результатов эксперимента.

Приведем некоторые примеры заголовков новостных медиатекстов интернет-портала Orenday, используемых в качестве стимульного материал для эксперимента (орфография и пунктуация сохранена).

2017 год

1. *«В Новоорском районе ураганный ветер сорвал кровлю жилого дома».*
2. *«В Бузулуке центральные улицы выглядят не лучшим образом».*
3. *«Обнародовано видео обысков по делу ОПГ, обналичивших 300 млн рублей».*
4. *«Маленькому оренбуржцу приветы и подарки летят со всех концов света».*
5. *«На выборы губернатора Оренбуржья в 2019 году потратят свыше 305 млн рублей».*

2018 год

1. *«Орский школьник победил на Всероссийской конференции Малой академии наук «Интеллект будущего»».*
2. *«Бывшую обкомовскую гостиницу в Оренбурге все-таки снесут».*
3. «*В Оренбурге на фасаде объекта культурного наследия рекламировали косметику*».
4. *«Оренбуржец взял в лизинг Lexus LX 570 и скрылся».*
5. *«В Оренбурге в очередной раз «застолбили» парковку».*

2019 год

1. *«Экс-замглавы Оренбурга по общим вопросам неплохо устроился в Москве».*
2. *«Муниципальный дорожный фонд пополнится почти на 22 миллиона рублей».*
3. *«В Оренбургской области по-прежнему остаются бесхозными 120 дамб».*
4. *«Печально известная «снежным пленом» дорога стала федеральной собственностью».*
5. *«В Оренбуржье родственники ищут пропавшего мужчину».*

2020 год

1. *«В Оренбурге девушка пострадала в результате ДТП».*
2. «*В Оренбуржье девочка-подросток ошпарилась в бане».*
3. *«По факту предновогоднего ДТП в Новотроицке возбуждено уголовное дело».*
4. *«Оренбуржцы отметили День охотника».*
5. *«Масла Mobil в Оренбурге: проверенное качество напрямую от производителя».*
6. *«Оренбуржцы собирают голоса в поддержку строительства школы на улице Геннадия Донковцева».*

Проанализируем полученные результаты ассоциативного эксперимента.

В ходе эксперимента получено 14 910 реакций. Подсчитаем относительные показатели количества положительных, отрицательных и нейтральных реакций на представленные заголовки новостных медиатекстов. Относительная величина показывает, какую долю составляет определенная реакция на представленные заголовки новостных медиатекстов интернет-портала по отношению к общему количеству всех реакций.

Относительная частота высчитывается по формуле:

$$\sum_p (e_1) / \sum (e_1) + \sum (e_2) + \sum (e_3) + \sum (e_4) + \sum (e_5),$$

где e – количество всех реакций, Σ – знак суммирования вида реакции (положительная, отрицательная, нейтральная), p – вид реакции (положительная, отрицательная, нейтральная), для которого ведется подсчет.

Результаты выявления относительной частоты распределения данных по эмоциональному восприятию заголовков новостных медиатекстов интернет-портала Orenday занесены в табл. (см. табл. 1).

Таблица 1

Относительная частота выявленных данных по эмоциональному восприятию заголовков новостных медиатекстов интернет-портала Orenday

| Год | Вид реакции | | |
|---|---|---|---|
| | + | – | 0 |
| 2017 | 0,2 | 0,1 | 0,7 |
| 2018 | 0,13 | 0,47 | 0,4 |
| 2019 | 0,2 | 0,36 | 0,44 |
| 2020 | 0,2 | 0,4 | 0,4 |

Рассмотрим тенденции процесса формирования медиапространства от одного анализируемого года до другого. Такого рода изучение придает данному процессу более живой характер, способствует нивелированию факта абстрактного расчленения медиапространства и пониманию его как непрерывного и динамического становления ясно очерченных тенденций.

Распределение данных позволяет сделать вывод о том, что в 2017 году положительно воспринятых заголовков новостных медиатекстов интернет портала Orenday в 2 раза больше, чем негативно воспринятых (0,1). Превалируют новостные медиатексты, вызывающие нейтральные реакции у респондентов. Относительная частота их проявления – 0,7. Такого вида восприятий зарегистрировано в 3,5 раза больше, чем позитивно воспринятых, и в 7 раза больше, чем негативно воспринятых. Таким образом, в 2017 году выявлено значительное преобладание новостных медиатекстов, вызывающих нейтральные реакции у читателей.

Анализ результатов ассоциативного эксперимента по оценке эмоционального восприятия заголовков новостных медиатекстов 2018 года выявил противоположную тенденцию формирования медиапространства. Так, новостные медиатексты 2018 года, вызывающие негативные реакции у респондентов, характеризуются наибольшими показателями. Относительная частота их проявления – 0,47. Относительная частота положительно воспринятых заголовков новостных медиатекстов интернет-портала Orenday – 0,13, что в 3,6 раза меньше, чем негативно воспринятых. В 2018 году реакции, передающие нейтральное восприятие заголовков, представлены практические равными числовыми показателями относительной частоты негативно воспринятых заголовков медиатекстов (0,47/0,4). Итак, в 2018 году, в отличие от 2017 года, выявлено значительное преобладание новостных медиатекстов, вызывающих негативные реакции у читателей. Данный показатель в 1,17 раз больше, чем показатель негативно воспринятых, и в 6,5 раза больше, чем показатель положительно воспринятых.

Анализ результатов ассоциативного эксперимента по оценке эмоционального восприятия заголовков новостных медиатекстов выявил сходную тенденцию формирования медиапространства в 2019 и 2020 годах. Так, относительная частота новостных медиатекстов, вызывающих негативные реакции у респондентов в 2019 году, равна 0,36, что приближается к показателю 2020 года (0,4). Та же тенденция прослеживается и при сравнении относительных частот новостных медиатекстов, вызывающих нейтральные реакции, – 0,44 в 2019 году, 0,4 в 2020 году.

Относительная частота положительно воспринятых заголовков новостных медиатекстов представлена равными числовыми показателями в 2019 и 2020 годах – 0,2, что в 2 раза меньше, чем негативно воспринятых.

Для выявления инвариантных тенденций формирования медиапространства проведем подсчет средней относительной частоты реакций за весь анализируемый период.

Результаты подсчетов отражены на гистограмме (см. рис. 1).

Инвариантная модель формирования медиапространства Оренбургского региона в период с 2017 по 2020 год представляет собой систему передачи информации всех трех видов. Как видно из рисунка, распределение данных эмоционального восприятия заголовков новостных медиатекстов носит несбалансированный по количественному показателю характер. Так, новостные медиатексты,

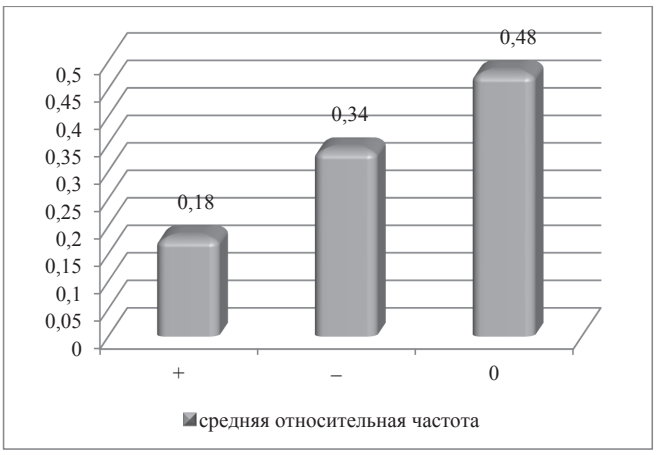



Рис. 1. Средняя относительная частота реакций за период 2017–2020 гг.

вызывающие нейтральные реакции у респондентов, характеризуются наибольшими показателями. Относительная частота их проявления 0,48. Относительная частота положительно воспринятых заголовков новостных медиатекстов – 0,18, что в 2,6 раза меньше, чем нейтрально воспринятых. Относительная частота реакций, передающих негативное восприятие заголовков – 0,34. Данный показатель в 1,8 раз меньше, чем показатель нейтрально воспринятой, и в 1,8 раз больше, чем показатель положительно воспринятой информации.

Как показывает анализ результатов, формирование медиапространства в период с 2017 года по 2020 год происходит за счет преимущественного транслирования нейтрально воспринятой информации (0,48). Данный показатель может быть обусловлен, с одной стороны, механизмом психологической защиты, связанным с изменением иерархии неосознаваемых и осознаваемых компонентов системы ценностей личности и ее реорганизацией. То есть этот механизм, по словам А. Фрейда, направлен на то, чтобы лишить значимости и тем самым обезвредить психологически травмирующие моменты [7]. М.В. Макарова делает акцент на том, что защитные (нейтральные) реакции в психологии выступают также в роли буферов по отношению к нашему сознанию тех разочарований и угроз, которые приносит нам жизнь [8]. С другой стороны, заголовки статей, констатирующих факты, но не дающих им оценку, могут задавать экологичный формат воздействия на читателя. Отсутствие резко положительной или отрицательной оценки события дает возможность читателю сформировать собственную точку зрения, избегая ситуации навязывания чужого мнения.

Значимым для данного эколингвистического исследования являются и высокие показатели негативно воспринятой информации (0,34). Транслируемые через СМИ негативные факты задают, по словам В.И. Шаховского, «неэкологичный формат общения и поведения в социуме и провоцируют соответствующие эмоциональные состояния адресата, которые могут привести к ухудшению его здоровья» [5].

На данном устойчивом фоне, сформированном нейтральной и негативной информацией, положительно воспринимаемая информация с относительной частотой 0,18 (в 4,5 раза меньше) нейтрализует неэкологичный формат воздействия СМИ на аудиторию и задает вектор экологизации медиапространства.

Таким образом, результаты и выводы, полученные в ходе исследования, позволяют определить важные проблемы в области эколингвистического изучения медиапространства региона. Перспективы дальнейшего исследования видятся в изучении специфики формирования медиапространств зарубежных регионов с точки зрения эколингвистики, проведение сравнительно-сопоставительного анализа.

Библиографический список

1. Добросклонская Т.Г. *Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи)*. Москва: Едиториал УРСС, 2005.
2. Ионова С.В. Основные направления эколингвистических исследований: зарубежный и отечественный опыт. *Вестник ВолГУ*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-ekolingvisticheskih-issledovaniy-zarubezhnyy-i-otechestvennyy-opyt
3. Звегинцев В.А. *Мысли о лингвистике*. Москва: URSS, 2008.
4. Ионова С.В. К вопросу о признаках экологичности текстовой коммуникации. *Вестник ВолГУ*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-priznakah-ekologichnosti-tekstovoy-kommunikatsii
5. Шаховский В.И. *Диссонанс экологичности в коммуникативном круге: человек, язык, эмоции*. Волгоград: Издательство ИП Поликарпов И.Л., 2016.
6. Пиотровский Р.Г., Бектаев К.Б., Пиотровская А.А. *Математическая лингвистика*. Москва: Высшая школа, 1977.
7. Фрейд А. *Теория и практика детского психоанализа*. Москва: «Эксмо-Пресс», 1999.
8. Макарова М.В. Защитные механизмы психики. *Мир психологии*. Available at: http://juragrek.narod.ru/psih/432.htm

References

1. Dobrosklonskaya T.G. *Voprosy izucheniya mediatekstov (opyt issledovaniya sovremennoj anglijskoj mediarechi)*. Moskva: Editorial URSS, 2005.
2. Ionova S.V. Osnovnye napravleniya `ekolingvisticheskih issledovanij: zarubezhnyj i otechestvennyj opyt. *Vestnik VolGU*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-ekolingvisticheskih-issledovaniy-zarubezhnyy-i-otechestvennyy-opyt
3. Zvegincev V.A. *Mysli o lingvistike*. Moskva: URSS, 2008.
4. Ionova S.V. K voprosu o priznakah `ekologichnosti tekstovoj kommunikacii. *Vestnik VolGU*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-priznakah-ekologichnosti-tekstovoy-kommunikatsii
5. Shahovskij V.I. *Dissonans `ekologichnosti v kommunikativnom kruge: chelovek, yazyk, `emocii*. Volgograd: Izdatel'stvo IP Polikarpov I.L., 2016.
6. Piotrovskij R.G., Bektaev K.B., Piotrovskaya A.A. *Matematicheskaya lingvistika*. Moskva: Vysshaya shkola, 1977.
7. Frejd A. *Teoriya i praktika detskogo psihoanaliza*. Moskva: «`Eksmo-Press», 1999.
8. Makarova M.V. Zaschitnye mehanizmy psihiki. *Mir psihologii*. Available at: http://juragrek.narod.ru/psih/432.htm

*Статья поступила в редакцию 01.11.21*

УДК 811.111:81'373.72 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-394-399

***Nekrasova M.Yu.,*** *senior teacher, Theory and Practice of Translation Department, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: nekramar@mail.ru*
***Barskaya O.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Foreign Languages Department, Black Sea Higher Naval School n.a. P.S. Nakhimov (Sevastopol, Russia), E-mail: olyabarska@yahoo.com*

**DIACHRONIC ANALYSIS OF THE USE OF MILITARY PHRASEOLOGY IN TEXTS OF MILITARY SPHERE.** The article presents an analysis of phraseology of the military sphere of modern English (1800 – 2019) using a corpus analysis tool such as Google Ngram Viewer. As a result of the analysis using this tool, it was found that some of the phraseological units recorded as typical or often used in dictionary sources are gradually falling out of use in the current historical time (2000 – 2010). Other phraseological units, on the contrary, in the same historical period begin (often rapidly) to gain use. When using the diagrammatic method, it becomes clear that in a number of cases an increase or decrease in the frequency of use of phraseological units of military topics is associated with socio-political events and cataclysms. In particular, in a number of cases, a correlation was noted between the increase in the frequency of the use of military phraseology in literature and the period of world wars, as well as modern wars. Consequently, the proposed analysis method is able to demonstrate a visual dynamics of phraseological development in a language, in particular, in the military substandard variety of English.

*Key words:* **English phraseology, military substandard variety of English, phraseology of English military substandard variety, Google Ngram Viewer.**

***М.Ю. Некрасова,*** *ст. преп., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: nekramar@mail.ru*
***О.В. Барская,*** *канд. пед. наук, доц., Черноморское высшее военно-морское училище имени П.С. Нахимова, г. Севастополь, E-mail: olyabarska@yahoo.com*

# ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УПОТРЕБЛЕНИЯ ВОЕННЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ТЕКСТАХ ВОЕННОЙ ТЕМАТИКИ

В статье представлен анализ фразеологии военной сферы современного английского языка (1800–2019 гг.) с использованием такого инструмента корпусного анализа, как Google Ngram Viewer. В результате анализа с использованием данного инструмента было установлено, что часть фразеологизмов, фиксируемых как типические либо часто употребляемые в словарных источниках, в настоящее историческое время (2000–2010-е гг.) постепенно выходят из употребления. Другие же фразеологизмы, наоборот, в тот же исторический период начинают (зачастую стремительно) увеличивать частоту употребления. При использовании диаграммного метода становится ясным, что в ряде случаев увеличение или уменьшение частотности употребления фразеологизмов военной тематики связано с социально-политическими событиями и катаклизмами. В частности, в ряде случаев отмечена корреляция увеличения частотности употребления военной фразеологии в литературе и периодом мировых войн, а также войн современности. Следовательно, предложенная методика анализа способна демонстрировать картинку наглядной динамики фразеологии в языке, в частности в английском военном субстандарте.

*Ключевые слова:* **фразеология английского языка, военный субстандарт, фразеология военного субстандарта, современный английский язык, корпусные методы исследования языка, Google Ngram Viewer.**

Актуальность представленного исследования обусловлена растущим интересом к исследованию развития языка в динамике, анализу объемов и частотности употребления отдельных языковых единиц в диахронии; особым вниманием к употреблению фразеологизмов военного субстандарта, динамическому сопоставлению кодифицированного варианта языка (той информации, что отображена во фразеологических словарях) и узуальной динамике развития фразеологического фонда языка; заинтересованностью в активном использовании программных средств Google Ngram Viewer, которые позволяют наглядно продемонстрировать, какие фразеологизмы в современный период развития английского языка употребляются узуально, какие постепенно выходят из употребления и какие уже можно рассматривать как практически вышедшие из употребления.

Цель исследования – проследить частотность употребления фразеологических единиц, относящихся к военному субстандарту, в военно-публицистических и военно-художественных текстах с помощью системы Google Ngram Viewer, позволяющей отслеживать актуальную динамику употребления фразеологических единиц, и дать оценку зависимости их употребления от военно-политических событий в общественной жизни.

Язык существует во множестве форм, как литературных, так и внелитературных, а также территориальных и региональных вариантов. Существует и стратификация формы существования языка по областям профессиональной деятельности. В этом случае выделяемые формы языка, используемые представителями различных профессий и сфер деятельности, называются субстандартами. В работе Т.В. Хвесько и С.М. Мастерских [1, с. 151 – 152] профессиональные варианты языка, наряду с жаргонами, сленгами и арго, выделяются в группу так называемых языковых субстандартов. Именно к данной группе и относится язык военных (наряду с фразеологией и идиоматикой, которые используются в нем).

Военному субстандарту посвящено большое количество лингвистических исследований. Среди тех, в которых особенности военного субстандарта рассматриваются в связи с его функциональными, а также, в некотором роде, онтологическими особенностями, внимания заслуживают работы В.Д. Грачева и В.Н. Гребенькова [2], Е.Д. Исаевой [3]. В них подчеркивается, что для военного субстандарта характерна точность словоупотребления, стремление к конкретике передачи значений, смыслов и коннотаций военной терминологии в продуцируемых речевых произведениях.

От военного субстандарта следует отличать арго военных, которое используется военными преимущественно в процессе коммуникации в неофициальной, неформальной обстановке. М.Т. Дьячок отмечает, что арго используется военными срочной службы преимущественно в тех речевых актах, которые связаны с повседневным бытом военнослужащего, а при коммуникации, объединенной «гражданской» тематикой, арго может и не использоваться [4]. Субстандарт употребляется в различных военных документах и актах, военно-технических и военно-научных материалах, военно-публицистических и военно-художественных произведениях, военно-политических, пропагандистских и агитационных материалах.

Структурно военный субстандарт, как и любой другой язык профессиональной или профессионально ориентированной коммуникации, организован достаточно сложно. Основываясь на концепции структуры языка профессиональной коммуникации, предложенной Е.И. Головановой [5, с. 48], в военном субстандарте можно выделить следующие слои: терминологический слой, профессиональные жаргоны, профессиональное просторечие и корпоративные диалекты. Все вышеперечисленное характерно и для военного субстандарта.

В военном субстандарте, как и в любом другом субъязыке, можно выделить три основных класса языковых единиц [6, с. 51]: абсолютно специфические для данного языка единицы, относительно специфические единицы (те, которые входят и в другие субъязыки) и неспецифические единицы языка. Материал данного исследования предполагается ограничить теми фразеологическими единицами (для обозначения которых в дальнейшем будет использоваться сокращение ФЕ), которые репрезентированы в военно-художественных и военно-публицистических жанрах и соответствующих текстах как наиболее близкие «неспецифичным» жанрам общелитературного языка. Кроме того, в материал данного исследования не включается арго военных как отдельная внелитературная форма существования языка.

Традиционная классификация фразеологизмов базируется на принципах, предложенных А.В. Куниным [7, с. 296 – 297]. Согласно данной классификации весь фразеологический фонд английского языка делится на идиоматику, идиофразеоматику и фразеоматику. В работе Е.В. Лупановой в первый класс ФЕ включаются идиомы, которые являются устойчивыми сочетаниями слов с частично или полностью переосмысленным значением [8, с. 31]. Цитируемым автором предлагается следующая классификация идиоматики [8, с. 31 – 32]:

- «номинативные, включающие в состав субстантивные, адъективные, адвербиальные и предложные ФЕ (ФЕ – фразеологические единицы, примечание Е.В. Лупановой);
- номинативные и номинативно-коммуникативные ФЕ, состоящие из глагольных ФЕ;
- междометные ФЕ и модальные ФЕ немеждометного характера;
- коммуникативные ФЕ (пословицы и поговорки)».

Как пишет Е.В. Лупанова, «первый класс номинативных идиом включает субстантивные ФЕ военной сферы, представляющие собой большой пласт фразеологических единств и сращений. Они служат для обозначения предмета и соотносятся, исходя из выполняемых функций, с существительными, которые являются их основным элементом, то есть грамматически независимым компонентом...» [8, с. 31]. Тем не менее внутри этого класса также имеются собственные различия. Так, субстантивная фразеология (то есть такая, в которой основным компонентом является имя существительное) образуется преимущественно за счет метафоризации. В подклассе адъективной фразеологии (и структурной, и семантической) вершиной фразеологизма является прилагательное или адъективированное причастие. Адвербиальные и предложные фразеологические единицы разграничиваются по семантическим признакам: так, адвербиальные единицы служат для описания качественных условий протекания какого-либо процесса, а предложные – для структурирования высказываний [8, с. 32].

Глагольные фразеологические обороты используются для непрямого наименования различных действий, процессов и состояний. Очевидно, что глагольные фразеологические обороты, связанные с военной тематикой, передают семантику, отражающую ведение военных действий, быт и жизнь военных. В работе Е.В. Лупановой приводится подробная семантическая классификация фразеологических оборотов такого рода [8, с. 32].

Третий класс фразеологизмов – междометные и модальные – составляют выражения, передающие определенное эмоционально-экспрессивное отношение или определенную эмоционально-экспрессивную оценку чего-либо, что следует из самой природы междометий и модальных слов как отдельного класса слов.

В четвертый класс фразеологизмов входят коммуникативные цельнооформленные единицы, то есть пословицы и поговорки [8, с. 32], в данном случае связанные с военным бытом и военной тематикой. К идиофразеоматике, согласно А.В. Кунину, относятся устойчивые словосочетания с буквальным и переосмысленным значением, причем первичное значение идиофразеоматизма, как правило, терминологично, а вторичное развивается по типу переосмысления первичного значения. К фразеоматике исследователь относит словосочетания переменного состава, то есть такие, которые образуются по устойчивой модели: «Подобные обороты, с одной стороны, являются воспроизводимыми единицами языка, а с другой – образуются по порождающей модели переменного словосочетания, то есть представляют собой переменно-устойчивые образования» [9, с. 32].

Поскольку материалом данного исследования являются те фразеологические единицы, которые встречаются в военно-художественных и военно-публицистических текстах, а также текстах близкого к ним жанра, для анализа частотности и встречаемости такого рода фразеологизмов было решено использовать программные средства Google Ngram Viewer. Эта система создана на основе библиотеки Google Books, она является наиболее мощным инструментом для диахронических исследований [9, с. 148]. Таким образом, обеспечивается репрезентативность представления частоты встречаемости каждого из отобранных

фразеологизмов, поскольку коллекция Google Books охватывает источники всевозможной жанровой и стилистической принадлежности, в том числе и те, в которых представлены элементы военного субстандарта (военно-художественная и военно-публицистическая литература, в частности). В качестве периода анализа частотности и встречаемости был взят период с 1800 по 2019 гг., то есть период, охватывающий современный английский язык.

Ниже представлены диаграммы (рис. 1 – 8) частотности и встречаемости фразеологических единиц вышеуказанных типов (согласно классификации А.В. Кунина), отобранные по различным словарным и прочим источникам и представленные там как наиболее типичные фразеологизмы, связанные с военной сферой [10 – 13].

Обращает внимание, что пиковая частотность употребления ФЕ, представленной на рис. 1 достигается в начале XIX в. и между 1840–1850 гг. Можно предположить, что это объясняется внешнеполитическими событиями (в том числе и военными), в которые была тогда вовлечена Британия, в частности периодом наполеоновских войн и периодом перед началом Крымской войны. Стоит заметить также, что на этой диаграмме могут быть представлены и переносные употребления данной ФЕ (что объясняет ее относительно низкую стабильную динамику во второй половине XX в.).

Подобно первому примеру, ФЕ рис. 2 также может употребляться в переносном, метафорическом значении. Примечательно, что на данной диаграмме представлены разные варианты графического написания данной ФЕ, причем ряд из них вообще низкочастотен (наиболее частотным является вариант написания всей ФЕ прописными буквами). Вместе с тем, исходя из анализа данной диаграммы, здесь четко заметно возрастание частотности употребления данной ФЕ в связи с определенными военно-историческими событиями (период Первой мировой войны и начало Второй мировой войны, в частности).

Заметно, что ФЕ, представленная на графике рис. 3, употребляется с некоторой периодичностью (пикообразно; в определенные периоды наблюдается как возрастание, так и спад частотности ее употребления), однако с начала 2000-х гг., согласно диаграмме, отмечается постепенное снижение частотности ее употребления.

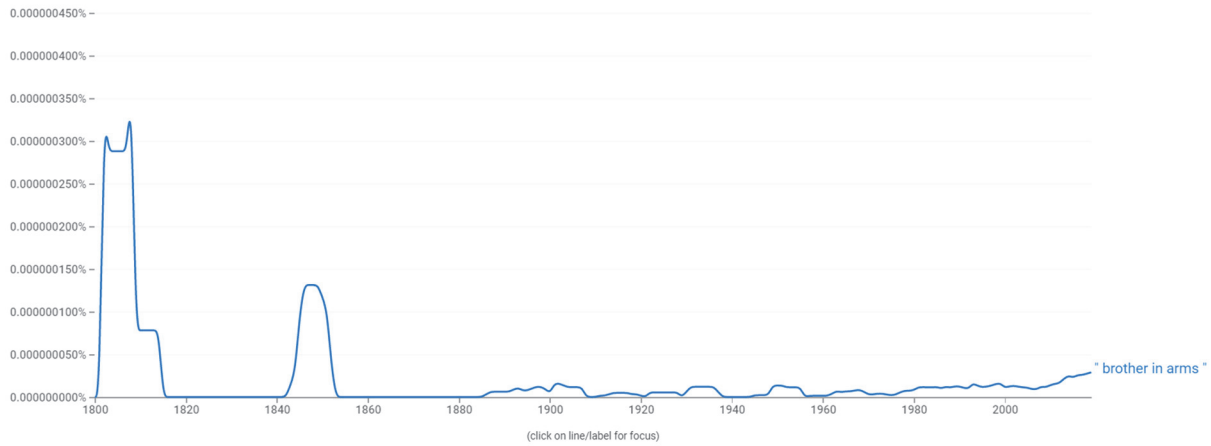



Рис. 1. Частотность употребления в диахронии ФЕ ‘brother in arms’

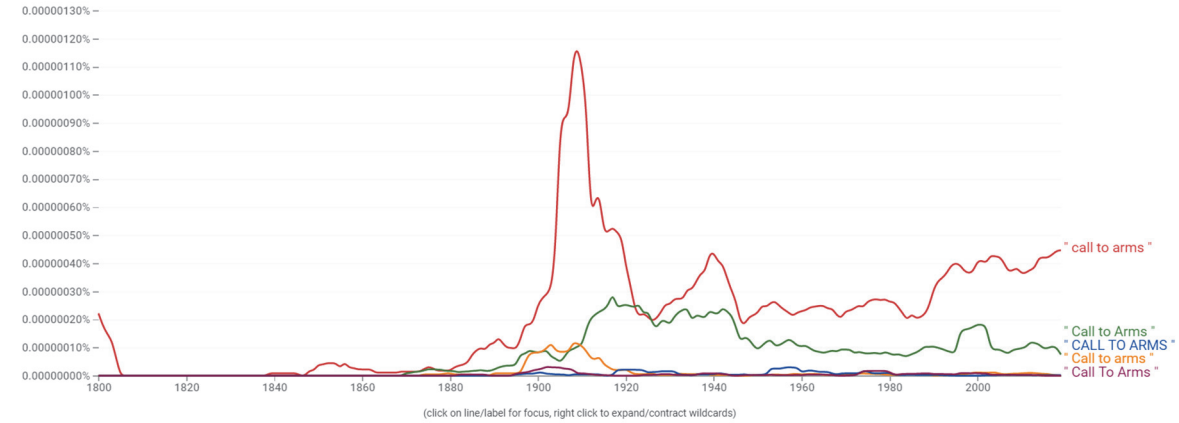



Рис. 2. Частотность употребления в диахронии ФЕ ‘call to arms’

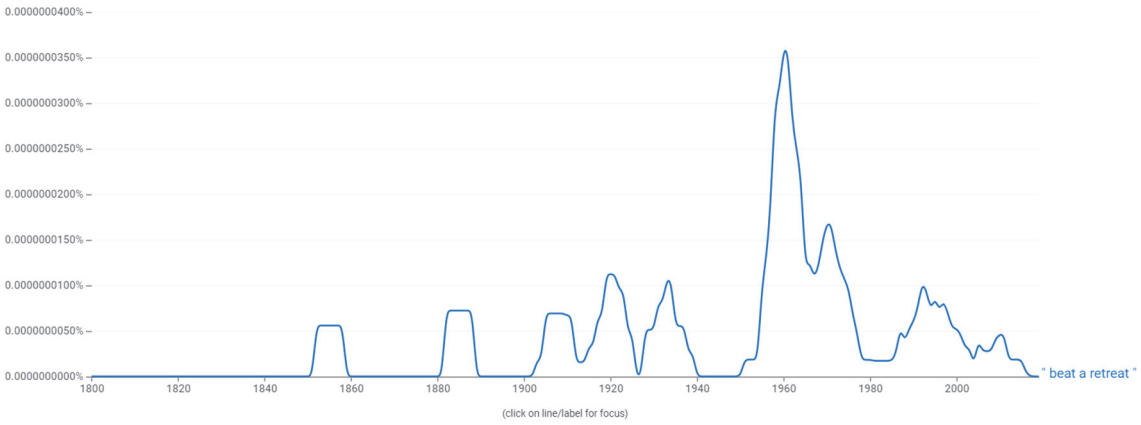



Рис. 3. Частотность употребления в диахронии ФЕ ‘beat a retreat’

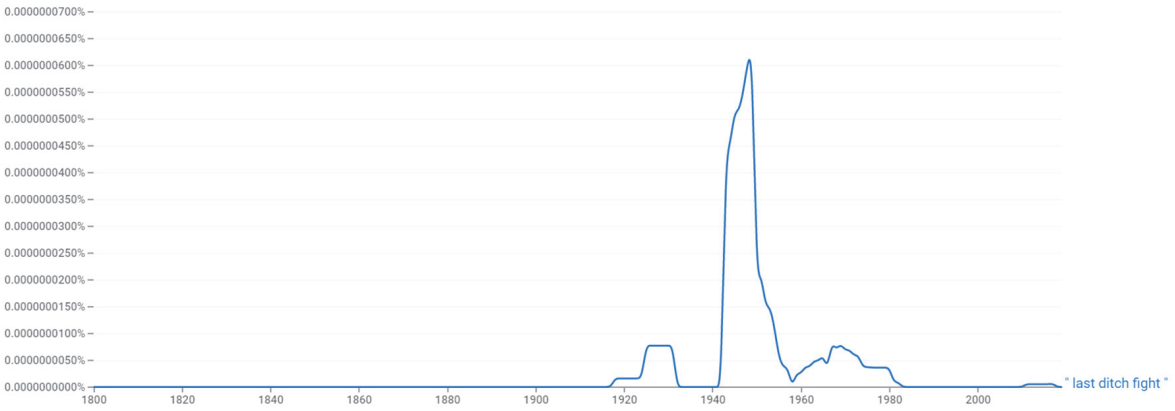



Рис. 4. Частотность употребления в диахронии ФЕ ‘last ditch fight’




Рис. 5. Частотность употребления в диахронии ФЕ ‘old campaigner’

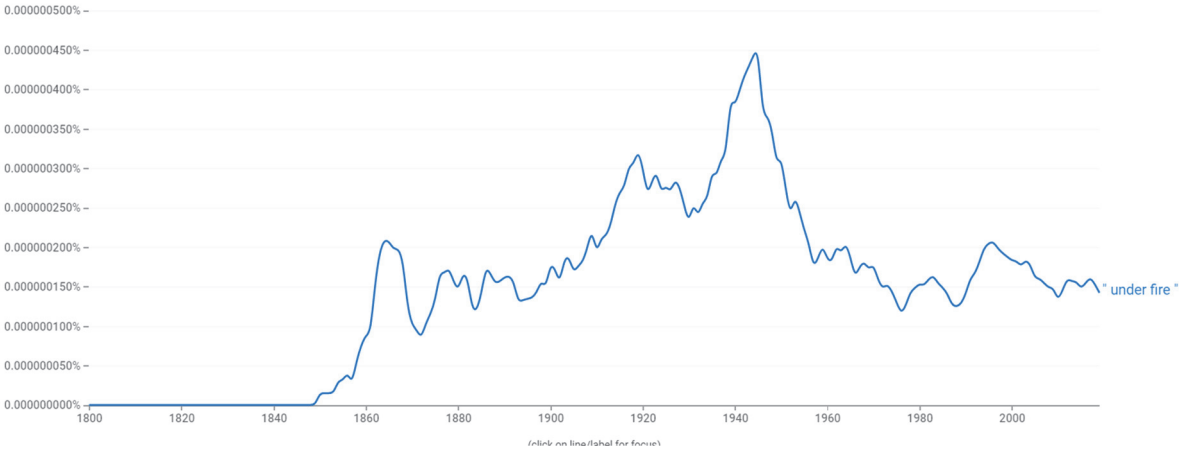



Рис. 6. Частотность употребления в диахронии ФЕ ‘under fire’

Пиковая частотность употребления фразеологизма ‘last ditch fight’, представленного на рис. 4 отмечается приблизительно между 1940 и между 1960 гг. (вероятно, во время Второй мировой войны и ряда послевоенных конфликтов), после чего наблюдается снижение его употребления, а в настоящее время его можно считать практически вышедшим из употребления.

Пиковой частотности употребление выражения, представленного на рис. 5, достигало в середине XIX и в первой половине XX вв., однако потом наблюдается снижение его употребления. Несмотря на это, данное выражение продолжает оставаться на периферии узуса, поскольку его семантику можно передать как «участник прошлых войн, боевых конфликтов», «ветеран».

На рисунке 6 показана динамика употребления ФЕ ‘under fire’. С одной стороны, она входит в военный субстандарт (ее семантику можно передать как «под огнем», «под атакой», с другой – в переносном значении оно уже вышло за пределы военного субстандарта. Таким образом, данная ФЕ является идиофразеомой, по классификации А.В. Кунина. Тем не менее нельзя не отметить частотность ее употребления на протяжении XX в. (один из пиков частности приходится, в частности, на период Второй мировой войны).

Фразеологическая единица ‘dogs of war’, представленная на рис. 7, является полисемичной. Она может означать как «ужасы войны», так и «участники войны», «стороны военного конфликта». Исходя из диаграммы, видно, что особенная частотность ее употребления (правда, с периодичностью) относится к XIX в. Затем происходит постепенный спад употребления. Тем не менее, начиная приблизительно с 2000-х гг., вновь фиксируется рост частотности употребления данной ФЕ.

С начала XIX в. употребление выражения ‘friendly fire’, отмеченного графиком рис. 8, не отмечается вплоть до начала эпохи мировых войн (когда стало

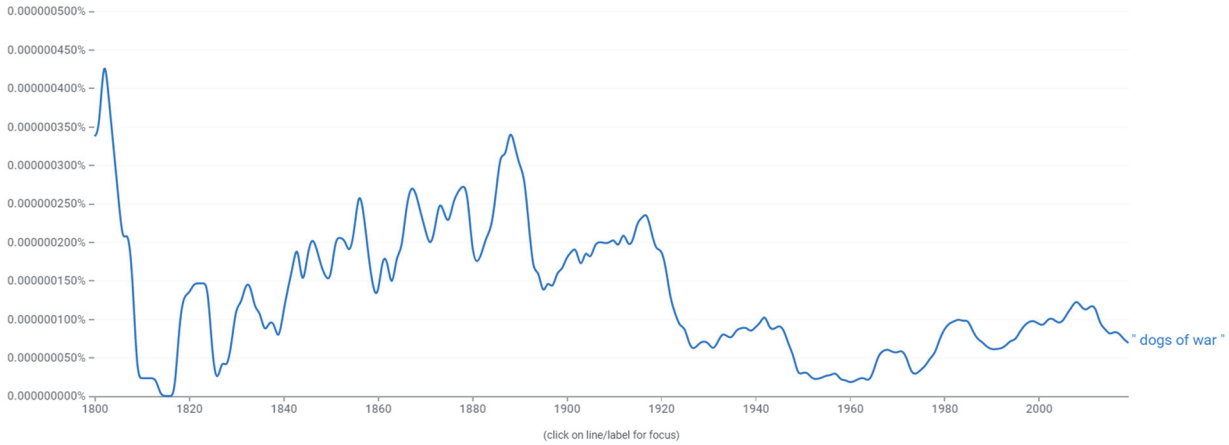



Рис. 7. Частотность употребления в диахронии ФЕ ‘dogs of war’

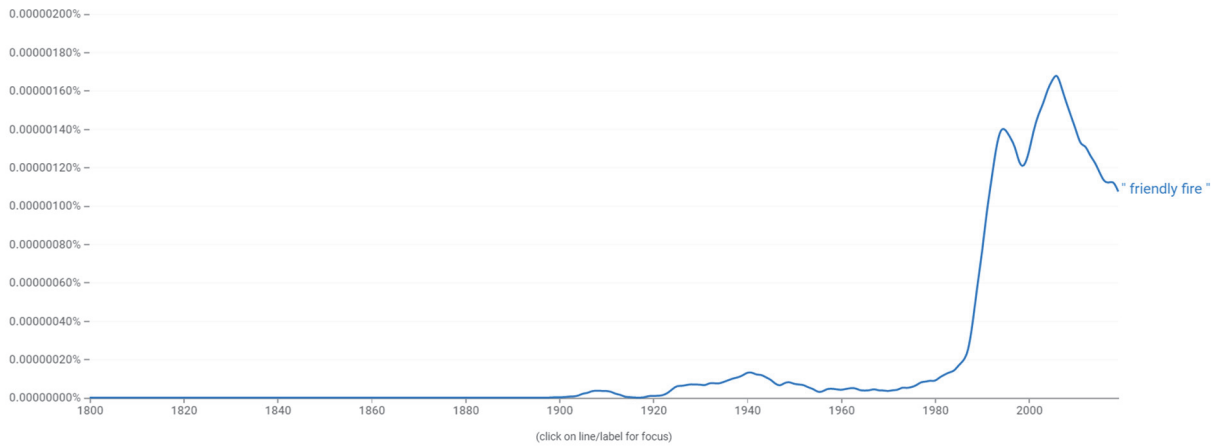



Рис. 8. Частотность употребления в диахронии ФЕ ‘friendly fire’

особенно широко применяться артиллерийское и бомбовое вооружение, и остро встал вопрос о возможности ошибочной атаки собственных сил или союзных сил, что и означает семантика данного выражения). На диаграмме заметен резкий рост употребления данного выражения с начала 1990-х гг., когда этот вопрос стал активно обсуждаться публично в связи с ведением американскими вооруженными силами всевозможных кампаний (война в Ираке, война в Персидском заливе и т.д.), где имели место подобные инциденты. Однако постепенно снижается частота употребления данной ФЕ.

Таким образом, одно из возможных объяснений колебаний частотности употребления фразеологизмов, относящихся к военному субстандарту (в частности, тех фразеологизмов, которые встречаются в военно-публицистических и военно-художественных текстах), может быть связано с экстралингвистическими причинами. В период социально-политических, в частности военных, конфликтов всегда актуализируется употребление тех лексических (в частности, фразеологических) единиц, которые связаны с происходящими (например, с военными) событиями. Поэтому нам представляется, что в первую очередь следует искать корреляцию между социально-политическими событиями новейшей истории (в частности, войнами и военными конфликтами) и увеличением либо уменьшением употребления определенных единиц в языке (это относится и к ФЕ). Между тем нельзя не отметить, что метод анализа ФЕ военного субстандарта с использованием системы Google Ngram Viewer позволяет отслеживать актуальную динамику ФЕ английского языка (и не только ФЕ, относящихся к военному субстандарту). Так, некоторые из ФЕ, отмечаемые в соответствующих фразеологических словарях (то есть рассматриваемые как узуальные), при практическом анализе показывают, что они начинают сдвигаться к периферии языка либо уже практически вышли из употребления (‘last ditch fight’, ‘old campaigner’). Некоторые ФЕ демонстрируют периодичность в колебании частотности употребления (‘beat a retreat’), что представляется нетривиальным и не имеющим окончательного объяснения. Другие же ФЕ демонстрируют рост частотности употребления в последние годы и десятилетия (‘friendly fire’).

Библиографический список

1. Хвесько Т.В., Мастерских С.М. Интерпретация субстандартной лексики. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2012; № 2 (031): 151 – 152.
2. Грачев В.Д., Гребеньков В.Н. Особенности языка военной культуры. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2006; № 2 (15): 24 – 29.
3. Исаева Е.Д. Особенности японской военной терминологии. *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*. 2009; № 4: 29 – 34.
4. Дьячок М.Т. Солдатский быт и солдатское арго. *Русистика*. Берлин, 1992; № 1. Available at: http://philology.ru/linguistics2/dyachok-92.htm
5. Голованова Е.И. *Введение в когнитивное терминоведение*. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2011.
6. Скребнев Ю.М. *Очерк теории стилистики*. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2016.
7. Дормидонтов А.А., Нелюбин Л.Л., Васильченко А.А. *Учебник военного перевода. Английский язык*. Москва: Военное издательство Министерства обороны СССР, 1981.
8. Лупанова Е.В. Фразеологические единицы военной тематики в английском языке. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2017; Ч. 1, № 02 (56): 30 – 34.
9. Захаров В.П. Корпусная лингвистика. *Прикладная и компьютерная лингвистика*. Москва: ЛЕНАНД, 2017: 138 – 155.
10. Кунин А.В. *Англо-русский фразеологический словарь*. Москва: Русский язык, 1984.
11. Ammer C. *The American Heritage Dictionary of Idioms*. Turtleback Books, 2013.
12. *Collins Cobuild Dictionary of Idioms*. UK: HarperCollins Publishers, 1997.
13. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Pearson, 2007.

References

1. Hves'ko T.V., Masterskih S.M. Interpretaciya substandartnoj leksiki. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2012; № 2 (031): 151 – 152.
2. Grachev V.D., Greben'kov V.N. Osobennosti yazyka voennoj kul'tury. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2006; № 2 (15): 24 – 29.
3. Isaeva E.D. Osobennosti yaponskoj voennoj terminologii. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2009; № 4: 29 – 34.

4. D'yachok M.T. Soldatskij byt i soldatskoe argo. *Rusistika*. Berlin, 1992; № 1. Available at: http://philology.ru/linguistics2/dyachok-92.htm
5. Golovanova E.I. *Vvedenie v kognitivnoe terminovedenie*. Moskva: FLINTA: Nauka, 2011.
6. Skrebnev Yu.M. *Ocherk teorii stilistiki*. Moskva: FLINTA: Nauka, 2016.
7. Dormidontov A.A., Nelyubin L.L., Vasil'chenko A.A. *Uchebnik voennogo perevoda. Anglijskij yazyk*. Moskva: Voennoe izdatel'stvo Ministerstva oborony SSSR, 1981.
8. Lupanova E.V. Frazeologicheskie edinicy voennoj tematiki v anglijskom yazyke. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2017; Ch. 1, № 02 (56): 30 – 34.
9. Zaharov V.P. Korpusnaya lingvistika. *Prikladnaya i komp'yuternaya lingvistika*. Moskva: LENAND, 2017: 138 – 155.
10. Kunin A.V. *Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 1984.
11. Ammer C. *The American Heritage Dictionary of Idioms*. Turtleback Books, 2013.
12. *Collins Cobuild Dictionary of Idioms*. UK: HarperCollins Publishers, 1997.
13. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Pearson, 2007.

*Статья поступила в редакцию 15.10.21*

УДК 81-112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-399-401

***Pavlova E.B.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Senior teacher, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: pavlova_eb@pfur.ru*
***Terentyeva E.V.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: ev_terenteva@volsu.ru*

**ENVIRONMENTAL ONLINE PETITIONS AS A FORM OF MODERN PROTEST PRACTICE.** The article presents results of an analysis of the collective and personal measurement of environmental online petitions posted on the platforms of Democrator, from the standpoint of a communicative approach Change.org, петиция-президенту.рф, Russian public Initiative. The relevance of the undertaken research is explained by the need to study the protest potential of environmental Internet communication. In the work, based on the material of Russian-language online petitions on environmental topics, the techniques of discursive modeling of the image of the addressed person and addressee, the communicative features of their solidarity, as well as dominant strategies and tactics are examined. It is noted that the stratagem-tactical organization of environmental online petitions is based on the implementation of argumentative and phatic strategies with the use of appropriate tactics; in the communicative behavior of the initiator of an environmental online petition, the mobilization potential of the analyzed protest practice is mainly realized.

*Key words:* **online petitions, online platform, environmental problem-tick, protest communication, strategies, tactics.**

***Е.Б. Павлова,*** *канд. филол. наук, ст. преп., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: pavlova_eb@pfur.ru*
***Е.В. Терентьева,*** *д-р филол. наук, проф., Волгоградский государственный университет г. Волгоград, E-mail: ev_terenteva@volsu.ru*

# ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ОНЛАЙН-ПЕТИЦИИ КАК ФОРМА СОВРЕМЕННОЙ ПРОТЕСТНОЙ ПРАКТИКИ

В статье с позиций коммуникативного подхода представлены результаты анализа коллективно-личностного измерения экологических онлайн-петиций, размещенных на платформах Демократор, Change.org, петиция-президенту.рф, Российская общественная инициатива. Актуальность предпринятого исследования объясняется необходимостью изучения протестного потенциала экологической интернет-коммуникации. В работе на материале русскоязычных онлайн-петиций экологической тематики рассмотрены приемы дискурсивного моделирования образа адресанта и адресата, коммуникативные особенности их солидаризации, а также доминирующие стратегии и тактики. Установлено, что стратагемно-тактическая организация экологических онлайн-петиций базируется на реализации аргументирующей и фатической стратегий с набором соответствующих тактик; в коммуникативном поведении инициатора экологической онлайн-петиции реализуется преимущественно мобилизационный потенциал анализируемой протестной практики.

*Ключевые слова:* **онлайн-петиции, онлайн-платформа, экологическая проблематика, протестная коммуникация, стратегии, тактики.**

Политическое участие граждан в современной России с развитием информационно-коммуникационных и социальных технологий приобретает все большее распространение. Одним из активно развивающихся форматов такого участия являются онлайн-петиции, которые позволяют благодаря появлению цифровых петиционных платформ реализовать протестный потенциал граждан через прямое действие – создание петиции либо ее подписание. Онлайн-петиции реализуют принцип прямой демократии через различных участников партиципационной пирамиды, на крайних ступенях которой стоят так называемые «кликтивисты» и инициаторы регулярных протестных акций [1; 2; 3].

Актуальность предпринятого исследования экологических онлайн-петиций обусловлена социальной значимостью феномена протестной коммуникации, важностью изучения его новых форм, субъектов коммуникации, форматов коллективного взаимодействия в условиях глобализации средств информации. Обращение к текстам онлайн-петиций экологического содержания объясняется также тем, что данная протестная практика не получила еще всестороннего научного описания, хотя экологическая проблематика выступает катализатором протестных настроений в современном обществе. Экологические протесты все чаще обнаруживают политический подтекст, а экология становится важной политической темой. Данный тезис находит косвенное подтверждение в том, что экологическая проблематика в русскоязычной политической блогосфере еще не имеет статуса самостоятельной темы с индексом «угроза» и часто включается в проблематику сферы «власть – чиновники» [4, с. 110].

Цель настоящего исследования заключалась в том, чтобы установить, в какой мере протестные настроения российских граждан, вызванные экологическими проблемами, находят отражение в мобилизационных формах участия на петиционных платформах. В цели нашего исследования входил также анализ коллективно-личностного измерения экологических онлайн-петиций как протестных практик в аспекте дискурсивного моделирования образа адресанта и адресата, коммуникативных особенностей их солидаризации, а также стратагемно-тактической организации текстов петиций.

Для достижения обозначенных целей был определен следующий комплекс задач: определить, насколько активно создавались онлайн-петиции экологического содержания, какие тематические области экологической проблематики затрагивались, какова статистика по подписантам, какова результативность петиций, а также определить параметры коммуникативно-личностного измерения онлайн-петиций, доминирующие стратегии и тактики, реализованные в них.

Научная новизна исследования состоит в параметризации коллективно-личностного измерения экологических онлайн-петиций, в установлении специфики стратагемно-тактической организации текстов петиций.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в дальнейшей разработке положений коммуникативной теории протеста, теории современной социальной интернет-коммуникации.

**Экологические онлайн-петиции как форма протестной практики современной России**

Материалом исследования послужили русскоязычные онлайн-петиции. Как известно, в настоящее время используются популярные неофициальные платформы *Демократор* (Democrator.ru), *Change.org, петиция-президенту.рф* и некоторые другие, а также официальная платформа *Российская общественная инициатива* (ROI.RU). Платформа *Демократор* объединяет 2 185 506 участников, через нее было подано 14 938 петиций, среди которых около 5% были посвящены вопросам экологии. Платформа *Change.org* в России по данным опубликованного отчета на 2018 г. насчитывает 14 304 914 пользователей, на платформе имеются специальные рубрики «Окружающая среда», «Права животных». Платформа *петиция-президенту.рф* объединяет 7 805 участников, на платформе есть рубрика «Экология. Защита животных». Платформа *OnlinePetition* по состоянию на ноябрь 2020 г. представляет 704 петиции. Тематический рубрикатор на данной платформе отсутствует, среди результативных есть петиции с экологической проблематикой. Платформа *Местная петиция* (localpetition.ru) функционирует с 2018 года, насчитывает около 255 петиций, в том числе на экологические темы. *Российская общественная инициатива* является официальной платформой, по состоянию на ноябрь 2020 года на ней размещено 18 032 петиции, есть раздел «Природные ресурсы и экология». Петиции данного раздела составляют около 4% от всех зарегистрированных на платформе.

В исследовании количественные данные фиксировались на основе имеющихся рубрикаторов, представленных на петиционных платформах. Тематизация онлайн-петиций, где это было необходимо, осуществлялась с помощью программы SPSS Statistics.

По нашим оценкам, петиции экологической тематики на рассмотренных онлайн-платформах составляют примерно от 2% до 16% всех поданных обращений, что согласуется с выводами других исследователей.




Рис. 1. Тематические области протестных петиций, посвященных экологическим проблемам

Как видно из рис. 1, более половины из онлайн-петиций посвящены проблемам защиты животных и противодействию жестокому обращению с животными. Остальные петиции выступают против строительства (функционирования) вредных предприятий и сооружений, уничтожения лесов, загрязнения атмосферы и водоемов, против свалок, а также пластикового загрязнения.

**Коллективно-личностные измерения экологических онлайн-петиций**

Онлайн-петиции характеризуются «сложным адресатом и адресантом» [2, с. 155]. Как правило, адресация петиции имеет двувекторную направленность и обращена к широкому кругу потенциальных сторонников и к субъекту власти, который получает конкретную (персона) или обобщенную номинацию (власти), например: *Губернатору Санкт-Петербурга А.Д. Беглову… Уважаемый Александр Дмитриевич, требуем вернуть парк в исторические границы! Для Санкт-Петербурга, Приморского района это жизненно важно* [https://www.change.org]. Массовый адресат получает вербализацию в тексте петиции в прямых номинациях, обращениях, призывах, апелляциях к опыту потенциальных сторонников, например: *Мы – против отмены услуги «Прогулка со львами» в зоопарке «Тайган»*; *К Вам обращаются жители города Челябинска. Возможно, к Вам уже приходили похожие просьбы. Наш город задыхается!* [*петиция-президенту.рф*/петиции/экология]; *Петиция против строительства транзитной 8-полосной трассы через центр г. Балашиха!!!* [https://www.change.org].

Коммуникативное поведение инициатора экологической онлайн-петиции базируется на аргументировании, которое характеризуется доминированием психологических аргументов, что указывает на ориентацию автора на широкую аудиторию и что в целом согласуется с лингвопрагматикой экологического интернет-дискурса, представленной «совокупностью стратегий информирования, убеждения и оценивания, повышения активности адресата» [5, с. 95].

Инициаторы экологических петиций чаще используют стратегию аргументирования (78%) и фатическую стратегию (см. рис. 2).

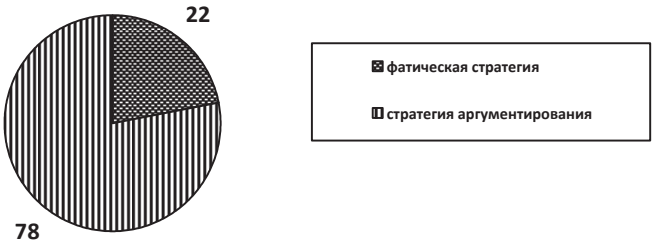



Рис. 2. Стратагемно-тактическая реализация коммуникативно-личностного измерения

Стратегия аргументирования реализуется тактиками фактической (29,61%), логической (8,27%), психологической (62,12%) аргументации, что свидетельствует о доминировании в коммуникативном поведении инициатора петиции установки на мобилизацию сторонников (рис. 3).

Фатическая стратегия представлена тактикой апелляции к личному опыту адресата (27,71%) и тактикой обвинения адресата как основания для консолидации потенциальных сторонников (72,29%).

Исследуемые онлайн-петиции в полной мере воспроизводят механизмы формирования интернет-солидарности. Анализ тех онлайн-платформ, которые приводят статистику по количеству поданных подписей (в среднем от нескольких десятков до около 290 000 подписей в течение жизненного цикла петиции), показал, что активность граждан в поддержку экологических петиций довольно высока. Онлайн-петиции привлекают внимание подписантов к тем или иным экологическим проблемам и способствуют формированию экологически ориентированной мобилизационной активности граждан. Однако следует отметить, что результативность экологических онлайн-петиций низкая: не более 2% обращений оказываются настолько действенными, что по ним принимаются решения. Для большинства пользователей онлайн-платформ, насколько можно судить по комментариям подписантов, такой формат взаимодействия является способом получения актуальной информации по экологическим проблемам, а также формой протестной интеракции с элементами, маркирующими конфликтогенное поле коммуникативного взаимодействия между обществом и властью, которая заменяет реальное участие в решении экологических проблем на виртуальное. Виртуальный экоактивизм проявляется в распространении информации о петиции, ее содержании в социальных сетях через так называемые сильные (ближний круг общения – родственники, друзья) и слабые (дальний круг общения – соседи, знакомые, знакомые знакомых и т.д.) социальные связи.




Рис. 3. Тактическая реализация стратегии аргументирования




Рис. 4. Тактическая реализация фатической стратегии

В качестве примера приведем протестный текст и инструкцию для подписантов, опубликованную на платформе Change.org и нацеленную на расширение круга лиц, которые должны отправить протест властям: (текст) *Уважаемый Александр Дмитриевич.*

*Я, гражданин Российской Федерации заявляю протест на решение, ведущее к вырубке 3 Га зелёных насаждений в исторической части парка 300-летия Санкт-Петербурга….*

(инструкция) *Если Вы разделяете эту позицию и присоединяетесь к обращению о спасении участка, то необходимо:*

1. *Авторизоваться ВКонтакте;*
2. *Перейти на страницу губернатора: https://vk.com/...*
3. *Слева в меню выбрать «Сообщение»;*
4. *Направить Сообщение, включив прилагаемый текст или изменив его по своему усмотрению…* [https://www.change.org].

Данная практика, с одной стороны, пополняет ряды участников экологического «диванного протеста», «неофитов», «гедонистов», а с другой – создает предпосылки для формирования в российском обществе цивилизованных форм разрешения конфликтов между властью и гражданским обществом.

На российских петиционных платформах экологическая проблематика, как правило, получает отдельную рубрикацию, что свидетельствует о том, что факты экологического неблагополучия, вызывающие у инициаторов петиций опасения, являются основанием для протестной реакции. Постоянное пополнение петиционных платформ новыми петициями экологического содержания, а также положительная динамика активности подписантов в режиме реального времени несмотря на довольно низкий процент результативных обращений является доказательством того, что экологические онлайн-петиции являются актуальной протестной практикой в современной России, способствуя распространению экологической повестки дня в социальных сетях через сильные и слабые социальные связи. Анализ контента экологических онлайн-петиций позволил выявить доминирование темы жестокого отношения к животным над остальной тематической палитрой экологических вопросов (протесты против различных видов загрязнения окружающей среды).

Достижение цели предпринятого исследования и решение ряда задач показало, что дискурсивное конструирование образа адресата и адресанта экологической онлайн-петиции отличается наличием черт интернет-солидаризации, которые получают объективацию с помощью следующих параметров: использование адресантом «мы-концепции»; апелляция к личному опыту адресата для создания и поддержания идентичности адресанта и адресата; стратагемно-тактическая организация онлайн-петиций на основе аргументирующей и фатической стратегий. Кроме того, динамическое представление количественных данных о подписавших/отклонивших петицию является важным показателем мобилизационного потенциала анализируемой протестной практики.

Полученные результаты являются новыми для осмысления феномена протестной экологической интернет-коммуникации. Авторами установлено, что протестная экологическая коммуникация обнаруживает тенденцию к сближению освещаемой экологической проблематики с актуальной политической повесткой дня. Сопряжение в рамках протестной экологической интернет-коммуникации дискурсивных черт экологического и политического дискурсов может стать перспективной темой дальнейших научных исследований.

Библиографический список


1. Berg J. Political Participation in the Form of Online Petitions: A Comparison of Formal and Informal Petitioning. *International journal of e-politics*. 2017; № 8 (1):14 – 29.
2. Ребрина Л.Н., Шамне Н.Л. Системно-коммуникативные измерения современного протеста (на материале немецкоязычных онлайн-петиций). *Научный диалог*. 2020; № 3: 151 – 167.
3. Пильгун М.А. Психолингвистический анализ медиаконтента в мультимодальном аспекте: протестные коммуникации & большие данные. *Вопросы психолингвистики*. 2018; № 2 (36): 99 – 117.
4. Милованова М.В., Терентьева Е.В. Русскоязычные политические блоги как актуальная практика протестной коммуникации: системно-коммуникативные измерения. *Научный диалог*. 2020; № 6: 101 – 116.
5. Павлова Е.Б. Лингвопрагматическая организация англоязычного экологического интернет-дискурса. *Научный диалог*. 2019; № 1: 88 – 100.


References


1. Berg J. Political Participation in the Form of Online Petitions: A Comparison of Formal and Informal Petitioning. *International journal of e-politics*. 2017; № 8 (1):14 – 29.
2. Rebrina L.N., Shamne N.L. Sistemno-kommunikativnye izmereniya sovremennogo protesta (na materiale nemeckoyazychnyh onlajn-peticij). *Nauchnyj dialog*. 2020; № 3: 151 – 167.
3. Pil'gun M.A. Psiholingvisticheskij analiz mediakontenta v mul'timodal'nom aspekte: protestnye kommunikacii & bol'shie dannye. *Voprosy psiholingvistiki*. 2018; № 2 (36): 99 – 117.
4. Milovanova M.V., Terent'eva E.V. Russkoyazychnye politicheskie blogi kak aktual'naya praktika protestnoj kommunikacii: sistemno-kommunikativnye izmereniya. *Nauchnyj dialog*. 2020; № 6: 101 – 116.
5. Pavlova E.B. Lingvopragmaticheskaya organizaciya angloyazychnogo `ekologicheskogo internet-diskursa. *Nauchnyj dialog*. 2019; № 1: 88 – 100.


*Статья поступила в редакцию 02.10.21*

УДК 347.78.034 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-401-403

***Rakhimova A.E.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kazan Federal University (Kazan, Russia), E-mail: rahimovaalina@mail.ru*

**PECULIARITIES OF TRANSLATION FROM GERMAN INTO RUSSIAN OF A SCIENTIFIC TEXT (USING THE EXAMPLE OF A SCIENTIFIC ARTICLE ON THE COVID-19 PANDEMIC).** Two years ago, humanity faced a new threat, namely the coronavirus infection COVID-19. All countries of the world have joined in the fight against the virus, as well as its consequences. In this context, effective communication between scientists and clinicians around the world is becoming urgent. The aim of this study is to increase the effectiveness of international communication in the fight against COVID-19 by improving the accuracy of scientific translation. This article examines features of translation of a German text on the subject of the COVID-19 pandemic in order to develop recommendations for improving the effectiveness of translation. As a result of this research, recommendations for the translation of a German text on the topic of the COVID-19 pandemic are provided.

*Key words:* **medical vocabulary, medical translation, translation from German, translation transformations, translation errors.**

***А.Э. Рахимова**, канд. пед. наук, доц., Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, E-mail: rahimovaalina@mail.ru*

# ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА С НЕМЕЦКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК НАУЧНОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ НАУЧНОЙ СТАТЬИ НА ТЕМУ ПАНДЕМИИ COVID-19)

Два года назад человечество столкнулось с новой угрозой, а именно – с коронавирусной инфекцией COVID-19. Все страны мира включились в борьбу с данным вирусом, а также в преодоление его последствий. В этой связи становится актуальным налаживание эффективной коммуникации между учеными и врачами всего мира. Цель данного исследования – повышение эффективности международной коммуникации в сфере борьбы с COVID-19 на основе повышения точности научного перевода. В данной статье рассмотрены особенности перевода немецкого текста на тему пандемии COVID-19 для разработки рекомендаций по повышению его эффективности. В результате исследования даны рекомендации по переводу немецкого текста на тему пандемии COVID-19.

*Ключевые слова:* **медицинская лексика, медицинский перевод, перевод с немецкого языка, переводческие трансформации, ошибки перевода.**

Сегодня мир столкнулся с одной из опаснейших угроз последних десятилетий, а именно – с новой коронавирусной инфекцией. Пандемия COVID-19 – одна из самых страшных эпидемий за последние десятилетия. В этих условиях все мировое сообщество направило огромные усилия на борьбу с распространением эпидемии. Для этого вводятся различные ограничения для населения (введение локдаунов, обеспечение социальной дистанции, запрещение проведения публичных мероприятий и прочие), принимаются, реализуются экономические меры поддержки пострадавших групп населения, видов бизнеса и прочего и, ко-

нечно же, направляются огромные средства на лечение и профилактику новой коронавирусной инфекции. Ученые и врачи со всего мира сегодня объединились для преодоления последствий всемирной эпидемии.

В этих условиях становится актуальным налаживание эффективной коммуникации между врачами и учеными, занимающимися лечением, разработкой средств борьбы с заболеванием COVID-19. Однако здесь могут возникнуть определенные проблемы вследствие применения специфического языка терминов и специальной лексики учеными и врачами, говорящими на разных языках. В этой связи необходимо четкое понимание специальных слов и словосочетаний, часто употребляемых в текстах, касающихся пандемии COVID-19, для того чтобы специалисты из разных стран ясно понимали друг друга. Знание переводческих аспектов повышает эффективность научной коммуникации между учеными и врачами всего мира.

Цель данного исследования – повышение эффективности международной коммуникации в сфере борьбы с COVID-19 на основе повышения точности научного перевода. В качестве материала исследования использовалась статья Аманды Фюрер и соавторов «COVID-19: уровень знаний, восприятие риска и борьба с пандемией» [1].

Для достижения цели в работе использовались следующие методы исследования: сопоставительный, метод описания, статистический (машинный перевод), анализ.

Теоретической базой исследования послужили труды отечественных ученых, специализирующихся на теории перевода. Основы общей теории перевода в России и за рубежом рассмотрены в работе В.Н. Комисарова [2], проблемы практики перевода и стратегии перевода изучены Е.А. Карасенко [3], особенности перевода именно с немецкого языка исследованы в работе И.С. Алексеевой [4]. Н.В. Разумова в своей работе рассматривала лексико-грамматические особенности перевода научно-технической литературы с немецкого языка [5], а О.А. Башкирова и Т.Н. Шарапова изучали вопросы сложностей перевода немецкого научно-технического текста [6].

Некоторые особенности перевода различных текстов рассмотрены В.С. Бирюковым и В.В. Шацких, которые изучали машинный русско-немецкий перевод технической документации [7]. В своем исследовании авторы рассматривали проблему перевода текстов с русского на немецкий язык с помощью машинного переводчика PROMT, было выявлено низкое качество такого перевода, особенно технической документации.

Е.С. Кривда изучала проблему перевода документов брачно-семейной сферы РФ И ФРГ [8]. В работе автор пришел к выводу о необходимости разработки единой системы транслатологии документов ЗАГС, так как потребность в подобных переводах растет из года в год, и необходим единый подход в данном вопросе.

О.В. Простотина и И.А. Скачинская анализировали специфику перевода медицинских текстов [10]. Так как медицинские тексты относятся непосредственно к жизни и здоровью человека, то, по мнению авторов исследования, в рамках образовательного процесса и повышения квалификации медицинского работника должно особое внимание уделяться их обучению переводу научной медицинской литературы. При этом следует концентрироваться на умении работать с машинным переводом, с терминами и сложными словесными конструкциями, применять переводческие трансформации с русского языка на немецкий.

Е.А. Морозов посвятил свои исследования проблемам перевода политического текста [11]. В рамках работы автор рассматривал трудности перевода политического текста на примере выступления президента Российской Федерации В.В. Путина. В исследовании было доказано, что перевод слов президента России был нечеток, что привело к искажению сказанного и донесению иного смысла до иностранных лидеров.

Проблема перевода с иностранного языка заключается в том, что переведенный текст должен быть репрезентативным, то есть одинаковым по смыслу, максимально схожим по форме выражения мысли и иметь приблизительно равный объем [12]. Современные автоматические системы по переводу текста, такие как, например, Яндекс.Переводчик и Google.Переводчик, сегодня достигли значительных успехов в качестве перевода. Данные системы способны переводить и хорошо передавать смысл бытового текста, однако при переводе научного текста часто возникают проблемы, когда не доносится смысл переводимого текста, а иногда и полностью теряется его значение (табл. 1).

Из табл. 1 видно, что по первым двум примерам требуется только определенное уточнение для лучшего понимания и восприятия текста, однако в третьем примере автоматические переводчики полностью исказили сказанное, добавив в текст частицу «не».

Следует отметить, что при переводе текстов на медицинскую тему приходится рассматривать их с точки зрения языковедческих и медицинских позиций, для этого требуется поддержка соответствующих специалистов из медицинской сферы. Выделим основные особенности перевода научных текстов с немецкого языка [6]:

1) перевод научных текстов требует лаконичности, точности и ясности без использования эмоциональной выразительности;

2) предложения бывают часто длинными и сложными по структуре, что требует от переводчика способности разделять предложение на несколько, изменять, в том числе, порядок слов;

3) в текстах наблюдается частое применение повествовательных и повелительных предложений;

4) часто используются сложносоставные слова;

5) применяется большое количество терминов.

Указанные особенности необходимо учитывать при переводе текста с немецкого языка на русский.

Рассмотрим далее непосредственно текст [1] и определим, с какими сложностями может столкнуться переводчик при его переводе. Во-первых, следует обратить внимание на перевод терминов. Под терминами понимаются слова или словосочетания, точно обозначающие какое-либо понятие, применяемое в науке, технике, искусстве [9]. Термины помогают четко определять и указывать на реальные объекты и явления, устанавливать единое понимание специалистами передаваемой информации. Основные термины, встречаемые в тексте, можно условно разделить на четыре группы:

1) термины созвучные с русским переводом, к примеру, COVID-19 – «заболевание COVID-19», SARS-CoV-2 – «вирус SARS-CoV-2», die Epidemie – «эпидемия», die Pandemie – «пандемия», das Virus – «вирус», das Coronavirus – «коронавирус», перевод которых не должен вызывать трудности;

2) термины, требующие уточнения при переводе, как, например, в предложении: «Die Übertragung erfolgt hauptsächlich von Mensch zu Mensch». – «Передача инфекции происходит в основном от человека к человеку». В данном случае die Übertragung – «передача» лучше для понимания текста перевести как «передача инфекции». К указанным терминам можно отнести следующие: die Eindämmung – «сдерживание (распространения инфекции)», die Ausbreitung – «распространение (инфекции)»;

3) простые медицинские термины, как, например, der Impfstoff – «вакцина», der Krankheitsfall – «случай заболевания», die Atemmaske – «защитная маска», перевод которых можно найти в словаре;

4) составные медицинские термины, например, der Medizinsoziologe – «медицинская социология», die Anfangsphase – «начальная фаза», die Risikowahrnehmung – «восприятие риска», der Gesundheits- und Pflegewissenschaftler – «ученый в области здравоохранения и сестринского дела», der Rehabilitationswissenschaftler – «ученый-реабилитолог». Для перевода данных слов лучше воспользоваться помощью соответствующих специалистов в данной области, чтобы понять, насколько дословный перевод соответствует русским значениям слов, и есть ли данные слова в русском лексиконе.

Во-вторых, на что следует обратить внимание при переводе текстов, связанных с пандемией COVID-19, это наличие множества слов из политики и экономики. К примеру, die Verschwörungstheorie – «теория заговора», die Hauptinformationsquelle – «главный источник данных», der Zustimmungswert – «рейтинг одобрения». Данные слова непосредственно не относятся к медицине, эпидемиологии, поэтому, возможно, требуется привлечение специалистов из других областей для поиска аналогов слов в русском языке.

Таблица 1

Сравнение перевода текста на немецком языке
с помощью автоматических переводчиков Яндекс.Переводчик. и Google.Переводчик

| *Текст на немецком языке* | *Вариант перевода Яндекс.Переводчик* | *Вариант перевода Google Переводчик* | *Предлагаемый перевод* |
|---|---|---|---|
| Die Übertragung erfolgt hauptsächlich von Mensch zu Mensch | Передача в основном происходит от человека к человеку | Передача происходит в основном от человека к человеку | Передача инфекции происходит в основном от человека к человеку |
| Die Ansteckung durch Infizierte ohne Krankheitszeichen ist unwahrscheinlich | Заражение инфицированными без признаков болезни маловероятно | Заражение от инфицированных людей без симптомов маловероятно | Заражение от инфицированных лиц без признаков заболевания маловероятно |
| Ich bin nicht mehr Straßenbahn gefahren oder habe Cafés gemieden | Я больше не ездил на трамвае и не избегал кафе | Я больше не ездил на трамвае и не избегал кафе | Я больше не ездил на трамвае и стал избегать кафе |

Источник: [1].

В-третьих, зачастую необходимо не переводить отдельные слова, а целиком словосочетания для точной передачи смысла. К примеру:

1) der COVID-19-bezogenen Todesfälle – «случаи смерти, связанные с COVID-19»;

2) das gesellschaftliche Miteinander –«социальное взаимодействие»;

3) die individuelle Maßnahmen – «индивидуальные меры (предосторожности)»;

4) die Beachtung von Mindestabständen zu anderen – «социальное дистанцирование»;

5) die Verminderung persönlicher Kontakte – «сокращение личных контактов».

В-четвертых, зачастую одной из основных трудностей перевода с немецкого языка является наличие больших по объему предложений, перегруженных вставочными придаточными предложениями. Когда осуществляется перевод таких текстов, можно потерять смысл повествования, так как предложения будут оторваны друг от друга. Для решения данной проблемы необходимо уметь временно исключать вставочные элементы из предложения для понимания сути предложения, а затем перестраивать одно сложное предложение на несколько простых с сохранением общего смысла. К примеру, данное предложение [1]: «Obwohl – wie in anderen Studien auch – Fernsehen, Zeitungen und das Internet die Hauptinformationsquellen sind, scheint die von fast allen Befragten rezipierte ausführliche Berichterstattung seit Anfang des Jahres 2020 über die Ausbreitung von SARS-CoV-2 auch nachdem die Epidemie in Deutschland angekommen war, nicht maßgeblich zu individuellen Verhaltensänderungen geführt zu haben», лучше перевести на русский язык как два предложения: «Как показали исследования, телевидение, газеты и Интернет были основными источниками информации с начала 2020 года, по которым опрошенные получали полные данные касательно распространения вируса SARS-CoV-2. Однако это не привело к значительным изменениям в поведении отдельных людей, даже после того, как эпидемия достигла Германии».

Как видно, русский перевод, состоящий из двух предложений, более органичен и лучше передает смысл предложения на немецком языке.

Отличия в структуре русского и немецкого языков приводят к тому, что приходится либо исключать некоторые слова при переводе, либо повторять какие-либо слова, либо менять одну часть речи на другую (прилагательное меняется существительным, наречие – прилагательным, глагол – существительным), то есть применять различные переводческие трансформации (конверсию, генерализацию, конкретизацию, компрессию и т.д.) Особенно это проявляется при переводе научных текстов. Так как русский и немецкий языки различны по логике построения предложений, то переводчику постоянно приходится редактировать первоначальный текст, улучшая при этом восприятие и точность первоначального перевода. Впоследствии данный навык автоматизируется, и окончательный перевод происходит параллельно текущему переводу текста.

Таким образом, перевод научных текстов, связанных с тематикой пандемии COVID-19, имеет ряд лексических, грамматических и стилистических особенностей, что вызывает определенные проблемы и трудности. При переводе таких текстов следует придерживаться принципов объективности, логичности и точности. Кроме того, необходимо соблюдать следующие правила: воспринимать текст как единое целое, переводить предложения, а не слова; внимательно изучать сложные предложения и определять дизайн перевода; приглашать к переводу специалистов в области медицины, политики и экономики для более точной передачи смысла; избегать «буквальности» перевода, уметь переводить сложносоставные слова «по смыслу», а не «по словам».

Библиографический список


1. Führer A., Frese T., Karch A., Mau W. usw. COVID-19: Wissensstand, Risikowahrnehmung und Umgang mit der Pandemie. *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen*. 2020; № 153-154: 32 – 38. Available at: https://doi.org/10.1016/j.zefq.2020.06.002
2. Комиссаров В.Н. *Современное переводоведение:* учебное пособие. Москва: ЭТС, 2002.
3. Карасенко Е.А. *Введение в переводоведение:* учебное пособие. Донецк: ДонНУ, 2018.
4. Алексеева И.С. *Письменный перевод. Немецкий язык:* учебник. Москва: Издательство «Союз», 2006.
5. Разумова Н.В. Лексико-грамматические особенности перевода научно-технической литературы с немецкого языка. *Гуманитарные научные исследования*. 2014; № 11. Available at: https://human.snauka.ru/2014/11/8385
6. Башкирова О.А., Шарапова Т.Н. Трудности перевода немецкого научно-технического текста. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; № 9-2 (75): 85 – 88. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-perevoda-nemetskogo-nauchno-tehnicheskogo-teksta
7. Бирюкова В.С., Шацких В.В. Машинный русско-немецкий перевод технической документации (на примере инструкции по сборке оборудования). *Человек. Общество. Наука.* 2021; № 2 (2): 94 – 103.
8. Кривда Е.С. К проблеме перевода документов брачно-семейной сферы РФ И ФРГ. *Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты.* 2019; № 45: 198 – 202.
9. Казакова Т.А. *Практические основы перевода*. Санкт-Петербург: «Издательство Союз», 2001.
10. Простотина О.В., Скачинская И.А. Специфика перевода медицинских текстов с английского и немецкого языков. *Казанский вестник молодых учёных*. 2018; 4-2 (7): 105 – 107.
11. Морозов Е.А. Проблемы перевода политического текста (на примере речи В.В. Путина). *Актуальные проблемы современной науки, техники и образования.* 2016; № 2: 233 – 236.
12. Латышев Л.К. *Технология перевода: учебное пособие по подготовке переводчика*. Перевод с немецкого. Москва: НВИ Тезаурус, 2001.


References


1. Führer A., Frese T., Karch A., Mau W. usw. COVID-19: Wissensstand, Risikowahrnehmung und Umgang mit der Pandemie. *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen*. 2020; № 153-154: 32 – 38. Available at: https://doi.org/10.1016/j.zefq.2020.06.002
2. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie:* uchebnoe posobie. Moskva: `ETS, 2002.
3. Karasenko E.A. *Vvedenie v perevodovedenie:* uchebnoe posobie. Doneck: DonNU, 2018.
4. Alekseeva I.S. *Pis'mennyj perevod. Nemeckij yazyk:* uchebnik. Moskva: Izdatel'stvo «Soyuz», 2006.
5. Razumova N.V. Leksiko-grammaticheskie osobennosti perevoda nauchno-tehnicheskoj literatury s nemeckogo yazyka. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*. 2014; № 11. Available at: https://human.snauka.ru/2014/11/8385
6. Bashkirova O.A., Sharapova T.N. Trudnosti perevoda nemeckogo nauchno-tehnicheskogo teksta. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 9-2 (75): 85 – 88. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-perevoda-nemetskogo-nauchno-tehnicheskogo-teksta
7. Biryukova V.S., Shackih V.V. Mashinnyj russko-nemeckij perevod tehnicheskoj dokumentacii (na primere instrukcii po sborke oborudovaniya). *Chelovek. Obschestvo. Nauka.* 2021; № 2 (2): 94 – 103.
8. Krivda E.S. K probleme perevoda dokumentov brachno-semejnoj sfery RF I FRG. *Inostrannye yazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty.* 2019; № 45: 198 – 202.
9. Kazakova T.A. *Prakticheskie osnovy perevoda*. Sankt-Peterburg: «Izdatel'stvo Soyuz», 2001.
10. Prostotina O.V., Skachinskaya I.A. Specifika perevoda medicinskih tekstov s anglijskogo i nemeckogo yazykov. *Kazanskij vestnik molodyh uchenyh*. 2018; 4-2 (7): 105 – 107.
11. Morozov E.A. Problemy perevoda politicheskogo teksta (na primere rechi V.V. Putina). *Aktual'nye problemy sovremennoj nauki, tehniki i obrazovaniya.* 2016; № 2: 233 – 236.
12. Latyshev L.K. *Tehnologiya perevoda: uchebnoe posobie po podgotovke perevodchika.* Perevod s nemeckogo. Moskva: NVI Tezaurus, 2001.


*Статья поступила в редакцию 28.10.21*

УДК 81.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-403-406

***Somikova T.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: t_somikova@ugrasu.ru*
***Abdyzhaparova M.I.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: mabdyzhaparova@mail.ru*
***At'kova A.O.,** BA student, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: aao9906@mail.ru*

**LANGUAGE FEATURES OF TED TALKS LECTURES AND WAYS TO TRANSLATE THEM INTO RUSSIAN.** This research studies a problem of preserving characteristic language features of TED Talks lectures in their Russian translations. While analyzing, the researchers single out characteristic language features differentiating this format from a traditional academic lecture: more frequent use of address, first and second person pronouns, questions, imperatives, modals, parenthetical constructions, emotive words, tropes, colloquial expressions, and aphorisms. On the basis of the results obtained, it is concluded that Russian translations are more formal in style in comparison with the original lectures due to a change in modality and emotional colouring, omission of address and personal pronouns. Further research in the chosen direction is a topical task because of growing popularity of this format in Russia and forming a stable demand for their qualitative translation into Russian.

*Key words:* **public lecture, popular scientific lecture, TED Talks, language features, translation transformations.**

***Т.Ю. Сомикова**, канд. филол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: t_somikova@ugrasu.ru*
***М.И. Абдыжапарова,** канд. филол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: mabdyzhaparova@mail.ru*
***А.О. Аткова,** бакалавр, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: aao9906@mail.ru*

# ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКЦИЙ TED TALKS И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕДАЧИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Данное исследование посвящено проблеме сохранения лингвистических особенностей лекций формата TED Talks при переводе на русский язык. В ходе анализа выделены языковые особенности данного формата, отличающие его от традиционной академической лекции: более частотное использование обращений, личных местоимений первого и второго лица, вопросов, императива, модальности, вводных конструкций, эмотивной лексики, тропов, узуальных разговорных выражений и афоризмов. На основании полученных результатов был сделан вывод, что при переводе лекций TED Talks на русский язык происходит изменение стиля на более формальный за счет модификации модальности, эмоциональной окраски, опущения личных местоимений и обращений. Дальнейшие исследования в выбранном направлении являются актуальной задачей в связи с ростом популярности лекций данного формата в России и формированием запроса на их качественный перевод на русский язык.

*Ключевые слова:* **публичная лекция, научно-популярная лекция, TED Talks, языковые особенности, переводческие трансформации.**

Лекция в наши дни перестала быть только академическим явлением и постепенно выходит в массовую культуру. Популярные публичные офлайн- и онлайн-лекции пользуются успехом не только среди специалистов в определённой области, но и среди простых обывателей во всем мире. Одним из популярнейших форматов являются лекции TED Talks, что доказывается количеством просмотров и подписчиков на платформе Youtube. Цель проекта заключается в распространении уникальных идей (ideas worth spreading). Знаменитые спикеры, оптимальная продолжительность лекций, актуальная тематика, выгодная подача материала, наличие многоязычного перевода, возросший интерес публики к подобному контенту в условиях пандемии способствовали расширению аудитории слушателей, в том числе в нашей стране, и формированию запроса на качественный перевод лекций на русский язык. Все это обусловило актуальность изучения лингвистических особенностей формата и проблем их передачи на русский язык. Целью исследования стало определение лингвистических особенностей онлайн-лекций TED Talks и анализ способов их передачи с английского языка на русский. Для достижения данной цели были последовательно решены следующие задачи: 1) определение отличительных языковых особенностей формата лекций TED Talks, 2) подбор контекстуальных примеров, иллюстрирующих выделенные лингвистические особенности, 3) анализ сохранения выделенных особенностей в переводе лекций на русский язык. Материалом исследования послужили 7 взятых с официального сайта TED Talks видеолекций на английском языке с русским переводом, посвященных разным сферам человеческой деятельности [1 – 7].

Формат лекций TED Talks уже стал предметом изучения в некоторых исследованиях [см., например, 8–13], однако в данном аспекте рассматривается впервые.

С опорой на работу Е.Ю. Викторовой [8] были выделены языковые особенности формата лекций TED Talks, которые, по мнению авторов, должны отличать данный формат от формата традиционной академической лекции, а именно – более частотное использование обращений, вопросов, личных местоимений первого и второго лица, императивов, модальных глаголов, вводных выражений, эмотивной лексики, тропов, узуальных разговорных выражений, афоризмов.

Для практического обоснования анализа выделенных выше особенностей формата лекций TED Talks были отобраны примеры контекстуального использования каждого элемента на материале лекций TED Talks и лекции традиционного академического формата и произведены соответствующие статистические подсчеты. С этой целью произвели вычисление относительного процента насыщенности текста лексическими, грамматическими или синтаксическими единицами каждого вида. Для этого количество найденных обращений, вводных выражений, вопросов делили на количество предложений в тексте лекции, количество личных местоимений, императивов, модальных глаголов – на количество грамматических основ в тексте, количество афоризмов, узуальных выражений, тропов, эмотивных лексических единиц – на количество значимых слов в тексте. Полученные цифры умножали на сто. Результаты выполненных вычислений наглядно представлены на рис. 1.

Полученные данные подтверждают, что выделенные особенности лекций формата TED Talks отличают данный формат от традиционной академической лекции.

Далее отобранный материал был исследован в переводческом аспекте.

Обращения к публике в исследуемом материале носят в основном неформальный характер и используются лектором для имитации непринужденной дружеской беседы. Такие обращения чаще опускаются при переводе на русский язык, что можно объяснить желанием переводчиков соблюдать нейтральный стиль, например: *«Guys,* I was raised to be that sort of person». – «Меня воспитали так, чтобы я стал таким человеком» [2].

Использование местоимения первого лица «we» (мы) нацелено на то, чтобы показать единство с аудиторией, которая слушает оратора, или на то, чтобы сообщить о своей принадлежности к группе исследователей для поддержания своего имиджа эксперта, что придает более высокую достоверность информации, которая излагается аудитории. Выявлена тенденция к частичному опущению данного местоимения при переводе на русский язык, что также приближает повествование к более формальному стилю, например: «Some people argue that if ***we*** work hard enough, *we* can drive down the cost of renewable energy so far that *we* won't need to ban fossil fuels, the people will stop using them of their own accord». –

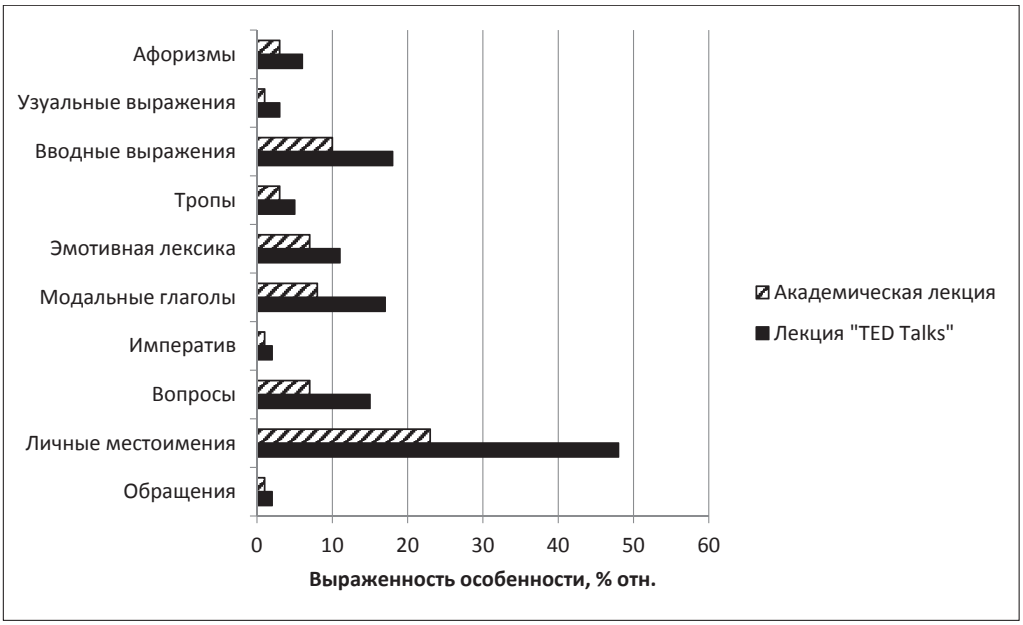



Рис. 1. Количественная оценка выделенных особенностей формата лекций TED Talks в сопоставлении с форматом академических лекций

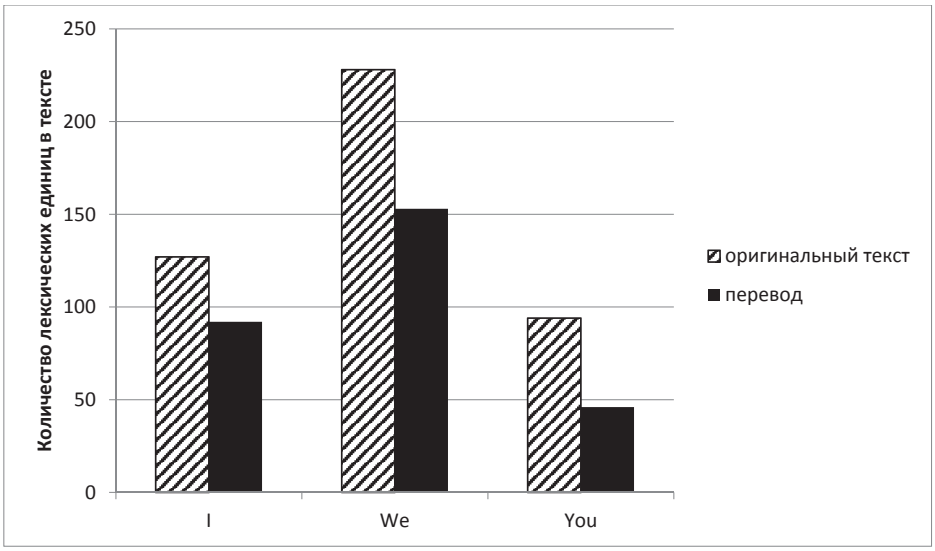



Рис. 2. Соотношение частоты использования личных местоимений в роли подлежащего в текстах языка оригинала и языка перевода

«Некоторые утверждают, что, если усердно работать, то *мы* сможем снизить стоимость возобновляемой энергии до такой степени, что не придётся налагать запрет на углеродное сырьё – люди сами перестанут им пользоваться» [3].

Местоимение «I» (я) часто используется для того, чтобы сымитировать непринужденную беседу для лучшего понимания темы и рассказать личную историю. Во многих случаях при переводе на русский язык это местоимение опускается, например: «Maybe if *I* come in from a different angle...». – «Может быть, если подойти под другим углом...» [4].

Выступающие нередко обращаются к аудитории с помощью местоимения второго лица «you» (вы), которое в большинстве случаев теряется в переводе, что влияет в определенной степени на диалогичность высказывания, например: «First of all, it's in black and white because the water was so clear and *you* could see so far, and film was so slow in the 1960s and early 70s, *you* took pictures in black and white». – «Во-первых, она черно-белая, так как вода очень прозрачная и это позволяет видеть далеко. Фотоплёнки были малочувствительные в 60-х и ранних 70-х – приходилось снимать на черно-белую пленку» [5].

Всего в исследуемом материале было найдено 449 личных местоимений, использованных в роли подлежащего, из них 228 местоимений *we* (сохранилось в переводе 153 лексических эквивалента), 127 местоимений *I* (переведено 92 лексические единицы) и 94 местоимения *you* (в переводе сохранены 40 единиц). Таким образом, процент потери местоимений составляет 23% для *we,* 28% для *I* и 57% для *you*. Более наглядно статистические данные о частотности употребления и переводе личных местоимений в именительном падеже в лекциях TED Talks представлены на рис. 2.

Таким образом, при переводе наблюдается заметное обезличивание повествования за счет замены предложений с личными местоимениями в качестве подлежащих на предложения с безличными конструкциями, что приближает текст перевода к академическому формату. Субъективное суждение не соответствует целям традиционной академической лекции, так как обезличенность предлагаемой информации в академическом дискурсе объясняется стремлением к объективности научного изложения.

Вопросительные конструкции, довольно часто используемые лекторами, помогают подчеркнуть важность представляемой проблемы, привлечь и удержать внимание слушателя. Выступающие используют вопросы в лекциях TED Talks для создания вопросно-ответной формы изложения, с помощью них создается иллюзия беседы с аудиторией. Например: «Why is water important?» – «Почему вода так важна?» [6].

В найденных примерах наблюдается сохранение вопросительной конструкции при переводе на русский язык, что позволяет передать диалогичность оригинального высказывания.

Повелительное наклонение (императив) в исследуемом материале представлено побудительными предложениями с *Let's*, которые были использованы для призыва аудитории к совершению действия, при этом в некоторых случаях при переводе на русский язык произошла замена повелительного наклонения на изъявительное, что несколько снизило императивность высказывания. Например: «*Let's start* with the first photograph NASA obtained of planet Mars. This is fly-by, Mariner IV». – «*Начнем* с первой фотографии планеты Марс, полученной НАСА со станции Маринер-4» [6].

В материале исследования были найдены модальные глаголы со значением мягкого долженствования. В частности, обнаружено 7 случаев употребления модального глагола *should* («следует»), используемого для убеждения слушателей в необходимости чего-либо, для побуждения аудитории к действию. В 6 из 7 случаев данный глагол переведен как «должен», например: «But in the end, we should do this, we should show up, figure out how to take action». – «Но, в конце концов, мы должны это сделать, мы должны выяснить, как действовать [3].

Обнаружены 11 случаев употребления модального глагола *have to* («вынужден»), при этом в одном из контекстов переводчик также усилил сему долженствования, переведя данный глагол как «обязан»: «Banking wasn't always this way, and it doesn't have to be this way». – «Да, банковское дело не всегда было таким, да оно и не обязано таким быть» [7].

В трех случаях модальность была опущена, что придало высказыванию большую категоричность, например: «Water is important because if you want life you have to have water». – «Вода важна, потому что без воды не бывает жизни» [6].

В переводе модального глагола *can/could* («может») в некоторых случаях (6 из 62) также отмечается потеря модальности и усиление за счет этого категоричности высказывания: «And oh, by the way – this *could* get uncomfortable». – «Ой, кстати, кому-то эта тема покажется неприятной» [2].

Таким образом, за счет опущения модальности возможности и мягкого долженствования в одних случаях и замены мягкого долженствования на жесткое в других при переводе модальных глаголов на русский язык наблюдается некоторое усиление категоричности в тексте перевода.

Вводные выражения выполняют важную роль в исследуемых лекциях. Вводные слова и конструкции в них подчёркивают достоверность информации и уверенность в этом автора (*really, certainly*), сомнение автора (*maybe),* передают логику рассуждения (*first, second*), выражают время (*at the same time*), вводят заключение, выводы (*as a result*). В большинстве случаев вводные слова и выражения в тексте лекций были адекватно переведены на русский язык, сохранив функции, которые они выполняли в переводимом тексте.

Эмотивная лексика и тропы помогают добиться большей выразительности текста, усиливают воздействие на слушателей. Эмотивная лексика представлена лексическими единицами, выражающими эмоции (well, hah, Okey, oops, oh) и обозначающими эмоции (happy, sad). Эмотивная лексика, обозначающая эмоции, передана в материале исследования без потери эмоциональной окраски, а лексика, выражающая эмоции, частично оказалась утрачена в языке перевода, например:

«Hah, they appreciated that sometimes to design rounded columns, you need to bend the rule». – «Полезно иногда при конструировании круглых колонн иметь гибкую меру» [7].

«There's now a lot of research being done in psychology on what makes people *happy*, and the two things that jump out in study after study – I know this will come as *a shock* to all of you – the two things that matter most to happiness are *love* and work». – «Существует много психологических исследований о том, что делает людей *счастливыми*, и два фактора возникают практически в каждом исследовании – я знаю, что вас всех это *шокирует* – два фактора, наиболее важные для счастья, – это *любовь* и работа» [7].

В анализируемых лекциях TED Talks были найдены такие тропы, как метафора (16 примеров), образное сравнение (8 единиц), гипербола (6 случаев), ирония (5), метонимия (4). В переводе в большинстве случаев троп сохраняется, но иногда наблюдается его потеря или тяготение к более нейтральной лексике, что несколько снижает силу воздействия на эмоции аудитории, делает текст перевода менее выразительным. Например:

«We need more *eyes* on the process». – «Нам нужно больше *наблюдателей»* [4].

«And the habitat destruction is *unbelievable*». – «Уничтожение ареала – *трудно представить»* [7].

«Even in Newfoundland where we used to catch cod, we now have *a jellyfish fishery»*. – «Даже в Ньюфаундленде, где мы ловили треску, мы *можем поймать только медуз»* [7].

Узуальные разговорные выражения в рассматриваемых лекциях позволяют авторам добиться атмосферы доверительной, непринужденной дружеской беседы, объяснить сложные вещи простым языком. В большинстве случаев разговорные выражения меняются при переводе на более нейтральную лексику, например:

«I was a little *kid* in the '60s and '70s…». – «Моё *детство* выпало на 60-е и 70-е годы» [2].

«Our doctors don't know *who the hell we are*, and they don't have enough time for us». – «Врачи не знают, *кто мы такие*, и у них нет на нас времени» [7].

Афоризмы и крылатые слова в связи с культурными различиями не всегда понятны при буквальном переводе. В исследуемом материале переведенные афоризмы сопровождались пояснением (экспликацией), крылатым словам подбирались соответствующие эквиваленты путем лексико-семантической замены, например:

*«Papandreou* famously declared, "there are no institutions, only the people exist"». – «Знаменитая фраза *греческого политического деятеля Георгиоса Папандреу*: "Нет никаких институтов, существуют только люди"» [3].

«Rules and incentives – "*sticks*" *and* "*carrots*."» – «Правила и меры поощрения – *кнуты и пряники»* [7].

Обобщая полученные в ходе анализа данные, можно заключить, что при переводе лекций TED Talks наблюдается заметное обезличивание повествования за счет опущения местоимений в процессе замены предложений с личными местоимениями в качестве подлежащих на предложения с безличными конструкциями, что приближает текст перевода к академическому формату. При переводе повелительного наклонения и модальных глаголов за счет грамматической и лексико-семантической замен усиливается категоричность высказывания и снижается его диалогичность. Перевод эмотивной лексики и тропов в целом позволяет сохранить экспрессивность повествования, но частичное опущение языковых единиц и использование нейтральной лексики местами несколько снижает выразительность текста перевода. При переводе афоризмов экспликация и лексико-семантические замены в целом позволяют сохранить интенцию лектора.

Таким образом, все поставленные в исследовании задачи полностью выполнены, цель достигнута. Новизна выполненного анализа обусловлена тем, что лингвистические особенности выбранного формата лекций впервые рассмотрены в переводческом аспекте. Практическая значимость работы связана с тем, что полученные результаты можно использовать в практике перевода лекций формата TED Talks, а также в преподавании курсов по переводческим дисциплинам в вузе. Перспектива дальнейших исследований видится в переносе примененного алгоритма анализа на другие новые форматы и жанровые формы, которые появляются сегодня в стремительно развивающемся информационном пространстве.

Библиографический список


1. Schacter D.L. Are all of your memories real? *Ted.com.* Available at: https://www.ted.com/talks/daniel_l_schacter_are_all_of_your_memories_real
2. Biewen J. The lie that invented racism. *Ted.com.* Available at: https://www.ted.com/talks/john_biewen_the_lie_that_invented_racism
3. Takis S. Pappas. The rise of modern populism. *Ted.com.* Available at: https://www.ted.com/talks/takis_s_pappas_the_rise_of_modern_populism
4. Widder E. The weird, wonderful world of bioluminescence. *Ted.com.* Available at: https://www.ted.com/talks/edith_widder_the_weird_wonderful_world_of_bioluminescenc
5. Jackson J. How we wrecked the ocean. *Ted.com.* Available at: https://www.ted.com/talks/jeremy_jackson_how_we_wrecked_the_ocean
6. Levine J. Why we need to go back to Mars. *Ted.com.* Available at: https://www.ted.com/talks/joel_levine_why_we_need_to_go_back_to_mars
7. Schwartz B. Using our practical wisdom. *Ted.com.* Available at: https://www.ted.com/talks/barry_schwartz_using_our_practical_wisdom
8. Викторова Е.Ю. Дискурсивно-прагматическая специфика жанра лекции TED talk (сквозь призму функционирования в ней дискурсивов). *Жанры речи.* 2019; № 4 (24): 254 – 266.
9. Нечаева Н.В. Популярная публичная лекция жанра TALK: особенности языка и стиля. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.* 2016; № 180: 17 – 22.
10. Назирова Р.Г., Гергель О.В. Использование стилистических средств в устной публичной речи (на примере TED Talks). *Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы.* 2021; № 1 (58): 45 – 50.
11. Caliendo G., Compagnone A. Expressing Epistemic Stance in University Lectures and TED TALKS: A Contrastive Corpus-Based Analysis. *Lingue e Linguaggi.* 2014; № 11: 105 – 122.
12. Scotto di C.G. New trends in knowledge dissemination: TED Talks. *Acta Scientiarum Language and Culture.* 2014; № 36: 121 – 130.
13. Scotto di C.G. Pathos as a Communicative Strategy for Online Knowledge Dissemination: The Case of TED Talks. *Language, Linguistics, Literature. The Southeast Asian Journal of English Language Studies.* 2015; № 1 (21): 23 – 34.


References


1. Schacter D.L. Are all of your memories real? *Ted.com.* Available at: https://www.ted.com/talks/daniel_l_schacter_are_all_of_your_memories_real
2. Biewen J. The lie that invented racism. *Ted.com.* Available at: https://www.ted.com/talks/john_biewen_the_lie_that_invented_racism
3. Takis S. Pappas. The rise of modern populism. *Ted.com.* Available at: https://www.ted.com/talks/takis_s_pappas_the_rise_of_modern_populism
4. Widder E. The weird, wonderful world of bioluminescence. *Ted.com.* Available at: https://www.ted.com/talks/edith_widder_the_weird_wonderful_world_of_bioluminescenc
5. Jackson J. How we wrecked the ocean. *Ted.com.* Available at: https://www.ted.com/talks/jeremy_jackson_how_we_wrecked_the_ocean
6. Levine J. Why we need to go back to Mars. *Ted.com.* Available at: https://www.ted.com/talks/joel_levine_why_we_need_to_go_back_to_mars
7. Schwartz B. Using our practical wisdom. *Ted.com.* Available at: https://www.ted.com/talks/barry_schwartz_using_our_practical_wisdom
8. Viktorova E.Yu. Diskursivno-pragmaticheskaya specifika zhanra lekcii TED talk (skvoz' prizmu funkcionirovaniya v nej diskursivov). *Zhanry rechi.* 2019; № 4 (24): 254 – 266.
9. Nechaeva N.V. Populyarnaya publichnaya lekciya zhanra TALK: osobennosti yazyka i stilya. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena.* 2016; № 180: 17 – 22.
10. Nazirova R.G., Gergel' O.V. Ispol'zovanie stilisticheskih sredstv v ustnoj publichnoj rechi (na primere TED Talks). *Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. M. Akmully.* 2021; № 1 (58): 45 – 50.
11. Caliendo G., Compagnone A. Expressing Epistemic Stance in University Lectures and TED TALKS: A Contrastive Corpus-Based Analysis. *Lingue e Linguaggi.* 2014; № 11: 105 – 122.
12. Scotto di C.G. New trends in knowledge dissemination: TED Talks. *Acta Scientiarum Language and Culture.* 2014; № 36: 121 – 130.
13. Scotto di C.G. Pathos as a Communicative Strategy for Online Knowledge Dissemination: The Case of TED Talks. *Language, Linguistics, Literature. The Southeast Asian Journal of English Language Studies.* 2015; № 1 (21): 23 – 34.


*Статья поступила в редакцию 01.09.21*

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-406-408

***Sun Jing,*** *postgraduate, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia); senior teacher, Hebei Normal University of Science and Technology (Qinhuangdao, China), E-mail: 594899458@qq.com*

***Zhou Zisheng,*** *postgraduate, St. Petersburg State Transport University (St. Petersburg, Russia), E-mail: 5942899458@qq.com*

**LEXICAL FEATURES OF ARTICLES ABOUT THE TEA WAY (BASED ON THE MATERIAL OF THE INTERNET DISCOURSE OF THE RUSSIAN MEDIA).** The article analyzes material of the Russian Internet discourse on the topic of the Great Tea Way. The authors examine articles from the point of view of lexical features. In each of the articles, the authors find different lexical features characteristic of the journalistic style. The researchers attribute the presence of lexemes reflecting accurate information, emotional and evaluative vocabulary, abbreviations, stable phrases, precedent names, artistic visual means to the striking lexical features of articles about the Tea Way. The work describes in detail lexical features identified in the articles and demonstrates this with examples. The research also focuses on articles published in different periods of the existence of the Tea Way. These articles more fully reflect the changes in the lexical features of journalistic texts.

*Key words:* **Tea Way, journalistic text, lexical features of articles about the Tea Way, Internet discourse.**

***Сунь Цзин**, аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, ст. преп., Хэбэйский научно-технический педагогический университет, г. Циньхуандао, E-mail: 594899458@qq.com*

***Чжоу Цзышэн**, аспирант, Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, г. Санкт-Петербург, E-mail: 594899458@qq.com*

# ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТАТЕЙ О ЧАЙНОМ ПУТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА РОССИЙСКИХ СМИ)

В статье анализируется материал русского интернет-дискурса, посвященный теме Великого чайного пути. Авторы исследуют тексты статей с точки зрения лексических особенностей. В каждой из статей они находят разные лексические признаки, характерные для публицистического стиля. К ярким лексическим особенностям статей о чайном пути авторы относят наличие в них лексем, отражающих точную информацию, эмоционально-оценочной лексики, аббревиатур, устойчивых словосочетаний, прецедентных имен, художественных изобразительных средств. Подробно описываются выявленные в статьях лексические признаки, и это демонстрируется на примерах. Авторы делают акцент на статьях, изданных в разные периоды существования чайного пути и более полно отражающие изменения лексических особенностей публицистических текстов.

*Ключевые слова:* **чайный путь, публицистический текст, лексические особенности статей о чайном пути, интернет-дискурс.**

***Статья издана при поддержке проекта гуманитарных и социальных исследований провинции Хэбэй. Название проекта – «Проспект Чжанку и развитие Чжанцзякоу (Калган) в поле зрения России» (номер проекта: SQ2021096)***

Тематика Великого чайного пути описывалась в работах специалистов разных научных направлений неоднократно, поскольку данная дорога служила не только одним из важнейших транспортных торговых путей, но и объединяла воедино интересы Китая, Монголии и России. В течение нескольких веков чайный путь использовали для перевоза ценного напитка из Китая в европейскую часть. Дорога просуществовала более двухсот лет и стала важным звеном в развитии культурных, экономических и торговых связей многих стран.

Цель данной работы – проанализировать лексические особенности статей о чайном пути в русском интернет-дискурсе. Актуальность данного исследования представляется в том, что с точки зрения лингвистики данный материал анализируется впервые. В рамках статьи последовательно решены следующие задачи:

– отобраны статьи, посвященные теме чайного пути;
– сделан лексический анализ структурных элементов статей;
– выявлены лексические особенности в статьях;
– сделаны выводы по результатам анализа материала.

Научная новизна данной работы заключается в попытке проанализировать лексические особенностей статей, посвященных теме Великого чайного пути в пространстве современного русского интернет-дискурса.

В процессе написания работы было проанализировано 120 статей, взятых из интернет-дискурса и отражающих тематику чайного пути. Большая часть материала была найдена на сайтах и в блогах. Все статьи похожи друг на друга по структурным элементам и включают введение, основную часть и заключение. В каждой из частей содержится определенная информация, связанная с темой чайного пути.

Таблица 1

| Структурный элемент статьи | Возможное содержание |
|---|---|
| Введение | История создания чайного пути, первые путешественники по пути, способы доставки чая |
| Основная часть | Роль чая как напитка в России и Европе, влияние чайного пути на экономику, торговлю, культуру Монголии Китая и России, чайный караван, описание пунктов чайного пути, особенности доставки чая |
| Заключение | Туристический маршрут чайного пути, перспективы развития чайного пути в настоящее время |

Все проанализированные статьи написаны в публицистическом стиле, для которого характерны особенности определенного рода. В связи с этим был произведен анализ статей с точки зрения наличия лексической специфики публицистического стиля. Отметим, что публицистический стиль выполняет информативную и побудительную функции [1], что ярко отразилось в ходе исследования материала русского интернет-дискурса, посвященного теме чайного пути.

Побудительная семантика может реализовываться посредством различных языковых единиц. В 70 статьях были зафиксированы лексические и грамматические средства русского языка, позволяющие сделать вывод, что автор текста намерен не только информировать читателей, но и повлиять на их отношение к проблеме чайного пути, побудить к обсуждению. Например, глаголы *предлагать, требовать, советовать, просить*, используемые в разных формах. Кроме того, функция побуждения отражается в данных статьях в формах повелительного наклонения: *сделайте заключение об истории чайного пути*, *обратите внимание на особенности развития чайной торговли*, *запомните маршрут чайного пути* и др.

На лексическом уровне авторами были проанализированы статьи русского интернет-дискурса о чайном пути по следующим признакам:

1. Наличие (отсутствие) терминологической лексики.
2. Наличие (отсутствие) заимствованной лексики.
3. Наличие (отсутствие) имен собственных, аббревиатур.
4. Наличие (отсутствие) точных данных.
5. Наличие (отсутствие) эмоционально-оценочных выражений.
6. Наличие (отсутствие) художественных средств и приемов (эпитеты, сравнения, метафоры).
7. Наличие (отсутствие) устойчивых фразеологизмов и словосочетаний.
8. Наличие (отсутствие) прецедентных имен и текстов [2].

Рассмотрим подробнее анализ лексических особенностей статей в русском интернет-дискурсе, посвященных теме чайного пути.

Терминологическая лексика в публицистическом тексте отличается тем, что она употребляется в обществе чаще, чем научная. Подобные термины известны среди представителей разных общественных слоев [3]. В проанализированных статьях было зафиксировано 234 терминологических единицы, часть из которых относилась непосредственно к теме чайного пути в русском интернет-дискурсе. Например: *цибик – специальный ящик для транспортировки сухого чая; чайная пирамида – брикеты сухого чая, выставленные в форме пирамиды на продажу; пуэр – сорт чая с вязким горьковатым привкусом; чайный караван – несколько груженых чаем повозок* и другие. Многие термины, употребляемые в статьях о чайном пути, стали в дальнейшем общеупотребительными и вошли в словари чайной культуры.

Помимо специфической терминологии в статьях были обнаружены неологизмы (56 единиц), которые связаны с новыми явлениями в чайной культуре. Зафиксированные новые слова относятся в основном к лексическому запасу китайского языка, так как китайская культура отчасти ассоциируется в сознании носителей языка с чаем. Приведем в качестве примеров несколько неологизмов, выявленных в исследуемых статьях: *баньюэ (специальный чайник для приготовления отдельных сортов напитка), бейде (небольшое блюдце для чайной цере-*

Таблица 2

| Лексические единицы, связанные с чайной тематикой | | |
|---|---|---|
| Аббревиатуры | Имена собственные | Название государств, географических пунктов, предприятий, документов |
| OP (чай из верхних листьев, обладает более насыщенным ароматом),<br>FBOPF (чай изготовленный по стандарту, обладающий крепким вкусом),<br>BOP1 (чай, изготовленный из длинных листьев высшего сорта) | Лев Измайлов, Савва Лукич Владиславич-Рагузинский (российские послы в Китай), А.Д. Старцев (русский купец), Баташев В.С. (владелец чайного завода), Брюс Чарльз (торговец чаем с Китаем) | Кяхтинский договор, Поднебесная, Китайское государство, Монголия, Петербургский договор, Суэцкий канал, Ухань, Ханькоу, Банчжаньский чайный завод |

*монии), белый ключ (определенная стадия закипания воды для приготовления чая), мао ча (чайные листья, обработанные для приготовления чая)* и т.д.

Одной из ярких лексических черт статей на тему чайного пути является использование в текстах аббревиатур, реальных имен собственных, названий стран и других данных, позволяющих объективно изложить информацию [4]. Рассмотрим подробнее данное явление.

Большинство аббревиатур, зафиксированных в статьях, в дальнейшем стали использоваться в специализированной международной терминологии, обозначающей разные сорта чая.

С предыдущей лексической особенностью статей о чайном пути тесно связан признак наличия в текстах точных цифровых данных. Практически в каждом из текстов встречаются разные даты, номера, суммы, расстояния и т.д. Благодаря подобным лексическим единицам тексты обладают характеристикой объективности [5].

В проанализированном материале русского интернет-дискурса о чайном пути прослеживается четкая авторская позиция, характерная для публицистического текста. С целью выражения данной позиции авторы используют эмоционально-оценочную лексику, которую лингвисты подразделяют на несколько семантических групп в зависимости от значения, грамматической формы и других признаков. В статьях по тематике чайного пути обнаружены единицы эмоционально-оценочной и разговорной лексики из разных групп. Например, *чаёвничать, чаёчек, пустозвон, торгаш, завсегдатай чайных, обалденный чай, эффективнейший способ, вкуснющий улун, сибирский морозище, торговали на халяву, цена на чай взлетела.* Благодаря наличию эмоционально-оценочной лексики в статьях о чайном пути читатель может проследить отношение автора к описываемому явлению. В большинстве статей с лексемой «чай» связаны положительные коннотации в случае использования эмоционально-оценочной лексики [6].

Еще один лексический признак публицистического стиля, который зафиксирован в исследуемых статьях, заключается в наличии в текстах художественных приемов. Данный аспект позволяет наполнить текст статьи большей выразительностью и яркостью изложения [7]. В материале интернет-дискурса российских СМИ были зафиксированы следующие художественные выразительные средства:

– сравнения (*чайный путь великий, как Китай; чай пуэр, подобный ночи; чайные караваны двигались, как водные потоки*);

– метафоры *(чаепитие для русских и китайцев похоже на встречу чувств, чай в чашке расцвел особенным букетом запахов, чайная история великого пути началась в Китае, чай приносил радость всем);*

– эпитеты *(чарующий аромат тигуаньина, тяжелейшие условия работы, Великий чайный путь, высокие дипломатические отношения)* [8].

К дополнительным средствам выразительности в публицистических текстах относят фразеологизмы, пословицы и устойчивые обороты. В проанализированных статьях было обнаружено 18 фразеологизмов и пословиц на чайную тематику. Например:

– *Чай возвышает вкус и помогает достичь утонченности* воли (китайская пословица);

– *Береги в доме добро, в чае – тепло* (русская пословица);

– *С чая лиха не бывает!* (русская пословица);

– *Если человек не выпил чая, он не способен воспринимать истину и красоту* (японская пословица).

В отдельный лексический признак при анализе статей, посвященных тематике Великого чайного пути, были выделены прецедентные имена, под которыми понимаются имена известных личностей или персонажей, используемых в публицистических текстах в качестве нарицательных лексических единиц, выражающих определенную культурную или семантическую коннотацию [9]. Прецедентные имена в статьях о чае являются важным компонентом национальной картины мира, способствующим стереотипизации и оценке действительности в народном сознании [11]. Среди наиболее распространённых прецедентных имен в проанализированном материале отметим следующие:

– Тайшань, Хэншань, Хуашань (прецедентные имена-топонимы), обозначающие названия горных вершин, где издревле добывали чай;

– Восток, Запад, Китай, Россия, Монголия, Ухань, Ярославль, Кострома;

– царство Лун, Шу, Чжао, где был проложен первый чайный путь.

В результате проведенного анализа материалов российского интернет-дискурса автором были выявлены основные лексические особенности текстов, посвященных тематике чайного пути. Данные особенности заключаются в следующем:

1. Наличие в текстах четкой структуры, состоящей из таких компонентов, как введение, основная часть и заключение. В каждой из частей содержание часто повторяется и связано с историей и развитием чайного пути.
2. В текстах присутствуют все признаки публицистического стиля, поскольку статьи взяты из разных сайтов российских СМИ.
3. Тексты статей отражают такие лексические признаки, как наличие точных данных, терминологической и заимствованной лексики, эмоционально-оценочных выражений и аббревиатур, художественных средств выразительности, прецедентных имен.

Таким образом, в процессе анализа материалов российского интернет-дискурса о чайном пути авторы сделали вывод о том, что тема чайного пути до сих пор актуальна в сознании носителей языка, поскольку этому аспекту посвящено множество статей современного интернет-дискурса. Лексические особенности в данных статьях помогают более ярко выразить авторскую позицию и выполняют побудительную функцию.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в возможности их включения в учебные пособия, методички по истории, социологии, лингвистике и другим смежным наукам. Кроме того, результаты лексического анализа подобных текстов российского интернет-дискурса могут использоваться на практике в качестве материала на занятиях по лингвистике, культуре русского языка как иностранного.

Перспективность исследований подобного рода представляется в возможности дальнейшего изучения статей о чайном пути в разных лингвистических аспектах. Например, анализ жанрового своеобразия, стилистических особенностей, грамматических признаков и т.д.

Библиографический список


1. Евтюгина А.А. *Функциональная стилистика*. Екатеринбург, 2018.
2. Чжан Ю. *Лексические особенности публицистического стиля русского языка на современном этапе*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskie-osobennosti-publitsisticheskogo-stilya-russkogo-yazyka-na-sovremennom-etape
3. Мухина Н.Б., Шайхутдинова Т.Н. *Лингвистические маркеры выражения побудительной цели речевого действия говорящего.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-markery-vyrazheniya-pobuditelnoy-tseli-rechevogo-deystviya-govoryaschego
4. Введенская Л.А. *Русский язык и культура речи*. Ростов-на-Дону, 2011.
5. Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. *Стилистика русского языка*. Москва, 2008.
6. Колтунова М.В. *Язык и деловое общение: нормы, риторика, этикет*. Москва, 2000.
7. Соколов И.А. *Чай и чайная торговля в Российской империи в XIX – начале XX в.* Автореферат диссертации … кандидата исторических наук. Москва, 2010.
8. Лю Ц. *Чайная торговля между Китаем и Россией*. Москва, 2009: 12 –17.
9. Ермакова Л.И., Маринов М.Б., Гурин М.В. *Великий чайный путь – важнейшие социально-исторические и культурные перспективы развития российско-китайских отношений в контексте «Экономического пояса шелкового пути».* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/velikiy-chaynyy-put-vazhneyshie-sotsialno-istoricheskie-i-kulturnye-perspektivy-razvitiya-rossiysko-kitayskih-otnosheniy-v-kontekste
10. Васнева Л.А. *Прецедентные имена и их лексикографическое описание*. Москва. 2018: 199 – 201.


References


1. Evtyugina A.A. *Funkcional'naya stilistika*. Ekaterinburg, 2018.
2. Chzhan Yu. *Leksicheskie osobennosti publicisticheskogo stilya russkogo yazyka na sovremennom `etape*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskie-osobennosti-publitsisticheskogo-stilya-russkogo-yazyka-na-sovremennom-etape
3. Muhina N.B., Shajhutdinova T.N. *Lingvisticheskie markery vyrazheniya pobuditel'noj celi rechevogo dejstviya govoryaschego.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-markery-vyrazheniya-pobuditelnoy-tseli-rechevogo-deystviya-govoryaschego
4. Vvedenskaya L.A. *Russkij yazyk i kul'tura rechi*. Rostov-na-Donu, 2011.
5. Kozhina M.N., Duskaeva L.R., Salimovskij V.A. *Stilistika russkogo yazyka*. Moskva, 2008.
6. Koltunova M.V. *Yazyk i delovoe obschenie: normy, ritorika, `etiket*. Moskva, 2000.
7. Sokolov I.A. *Chaj i chajnaya torgovlya v Rossijskoj imperii v XIX – nachale XX v*. Avtoreferat dissertacii … kandidata istoricheskih nauk. Moskva, 2010.
8. Lyu C. *Chajnaya torgovlya mezhdu Kitaem i Rossiej*. Moskva, 2009: 12 -17.
9. Ermakova L.I., Marinov M.B., Gurin M.V. *Velikij chajnyj put' – vazhnejshie social'no-istoricheskie i kul'turnye perspektivy razvitiya rossijsko-kitajskih otnoshenij v kontekste «`Ekonomicheskogo poyasa shelkovogo puti».* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/velikiy-chaynyy-put-vazhneyshie-sotsialno-istoricheskie-i-kulturnye-perspektivy-razvitiya-rossiysko-kitayskih-otnosheniy-v-kontekste
10. Vasneva L.A. *Precedentnye imena i ih leksikograficheskoe opisanie*. Moskva. 2018: 199 – 201.


*Статья поступила в редакцию 13.10.21*

УДК 82-1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-409-411

***Frolova A.S.**, postgraduate, Institute of Philology and Journalism, Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (Nizhni Novgorod, Russia), E-mail: froenka@yandex.ru*

**POETHOLOGICAL DOMINANTS OF HEINER MÜLLER'S EXPERIMENTAL TRIPTYCH: "PHILOKTET" ("PHILOKTET"), "HORATIUS" ("DER HORATIER") AND "MAUSER" ("MAUSER").** The article analyzes features of the dramatic model in the artistic practice of Heiner Müller, who summarizes the evolution of Bertolt Brecht's learning-*plays*, the use of which becomes impossible in the changed cultural and historical situation in Germany at the end of the 20th century. In the course of a comprehensive analysis of the experimental triptych Heiner Müller "Philoktet", "Horatius" and "Mauser", it is concluded that in Heiner Müller's drama the concept of dialectics is being revised and an important turn is taking place – the removal of the pedagogical logic of Bertolt Brecht's learning-*plays, which is a practical exercise in dialectics with a moral conclusion in the play's finale.* In conclusion, it is noted that in the analyzed triptych Heiner Müller combines different historical events on one plane, presenting to the audience the concept of non-linear historical time. This allows the playwright to organize the viewer's intellectual and sensory experience on new terms.

*Key words:* **learning-*plays,* dialectics, historical time, triptych, political theater.**

***А.С. Фролова,** соискатель, Институт филологии и журналистики Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: froenka@yandex.ru*

# ПОЭТОЛОГИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ТРИПТИХА ХАЙНЕРА МЮЛЛЕРА: «ФИЛОКТЕТ» («PHILOKTET»), «ГОРАЦИЙ» («DER HORATIER») И «МАУЗЕР» («MAUSER»)

В статье анализируются особенности драматургической модели в художественной практике Хайнера Мюллера, подводящего своеобразный итог эволюции «учебной» драмы Бертольда Брехта, использование которой становится невозможным в изменившейся культурно-исторической ситуации Германии конца XX века. В ходе комплексного анализа экспериментального триптиха Хайнера Мюллера «Филоктет», «Гораций» и «Маузер» делается вывод о том, что в драматургии Хайнера Мюллера пересматривается понятие диалектики и происходит важный поворот – снятие педагогической логики «учебной» драмы, которая является практическим упражнением в диалектике с формулированием морали в финале пьесы. В заключение отмечается, что в анализируемом триптихе Хайнер Мюллер объединяет разновременные исторические события на одной плоскости, представляя перед зрителями концепцию нелинейного исторического времени. Это позволяет драматургу организовывать интеллектуальный и чувственный опыт зрителя на новых условиях.

*Ключевые слова:* **«учебная» драма, диалектика, историческое время, триптих, политический театр.**

Написанные в разное время самостоятельные пьесы «Филоктет» («Philoktet», 1958–1964 г.), «Гораций» («Der Horatier», 1968 г.) и «Маузер» («Mauser», 1970 г.) представляют собой экспериментальный триптих крупнейшего немецкого драматурга Хайнера Мюллера (1929–1995). Для постановки в театре Мюллер предлагал объединить пьесы. В основе анализируемых произведений лежит весьма разноплановый материал: от мифологического сюжета о Филоктете до «Поднятой целины» и «Тихого Дона» Михаила Шолохова. Включенные в цикл пьесы ранее по отдельности становились предметом исследования германистов: Л.О. Федоренко и Т.Ю. Ващенко («Гораций»), В.В. Котелевской («Маузер»), а также Н.Э. Сейбель, обратившей внимание на эксперимент по объединению пьес в единый блок. В данной статье триптих впервые анализируется комплексно, что определяет научную новизну исследования.

Цель исследования – выделить особенности драматургической модели в анализируемом триптихе Хайнера Мюллера, опиравшегося на практику «учебной» драмы и полемизировавшего с ней. Для достижения указанной цели исследования необходимо решить следующие задачи: проанализировать особенности трансформации жанра «учебной» драмы Бертольда Брехта в триптихе Хайнера Мюллера; рассмотреть диалектическую модель в пьесах «Филоктет», «Гораций» и «Маузер»; охарактеризовать модель истории, представленную в анализируемых драмах. В статье применяется комплексный подход, включающий культурно-исторический и сравнительно-исторический, рецептивный и системно-структурный методы исследования.

Анализ драматургии Хайнера Мюллера, продолжающего и трансформирующего традиции Бертольда Брехта, позволяет рассмотреть один из возможных путей развития политического театра в Германии в конце XX века, что определяет актуальность данного исследования.

Театральный критик Хельмар Шрамм (Helmar Schramm), рассматривая драматургию Мюллера как эксперимент, ключевая задача которого заключается в том, чтобы сделать ощутимыми историю (Geschichte) и темпоральность/временность (Zeitlichkeit), говорит о формировании в его творчестве своеобразной «драматургии дефекта» (Dramaturgie des Defekts), результатом которой становится такой ритм спектакля и драмы, который нарушает повседневное чувство времени и ритм общественной жизни. Драма Мюллера, таким образом, прерывает течение настоящего, проблематизируя наше понимание исторического времени и соотношение современности с прошлым и будущим.

Модель истории, представленная в триптихе, «носит цитатный характер» [1, с. 414]. Изображенные события: Троянская война, сражение Рима и Альба-Лонги, эпизоды Октябрьской революции, проецируемые на сцену в финале пьесы «Филоктет» картины и образы самых различных войн, повторяют и комментируют друг друга. Композиционно организующим приемом становится коллаж: действие в триптихе, скорее, не развивается, а регулярно прерывается, размывая понятие конца пьесы и финального напряжения. Именно такая структура, отмечает Х.-Т. Леман, воспроизводящая опыт разрыва «между двумя временами – временем субъекта и временем исторического процесса – и составляет сердцевину политического театра» [2, с. 302].

Трагедия «Филоктет» («Philoktet») написана Хайнером Мюллером в период с 1958 по 1964 год на основе одноименной драмы Софокла, сюжет которой существенно трансформируется. Так, Фолькер Ридель (Volker Riedel) называет «Филоктета» Мюллера репликой к произведению аттического поэта.

Впервые, за восемь лет до написания трагедии Хайнер Мюллер обращается к образу изгнанного на Лемнос героя в своем стихотворении «Philoktet 1950». В нём Филоктет ещё близок герою Софокла: он – «Beherrscher des Eilands» [3, с. 18] /«повелитель острова» (здесь и далее перевод с немецкого автора статьи – *А.Ф.*). Когда на десятый год безуспешной Троянской войны на острове появляются Неоптолем и Одиссей, он демонстрирует гордость и стойкость эпического героя.

Художественным пространством пьесы также становится остров Лемнос, где разворачивается конфликт между тремя протагонистами: Филоктетом, Одиссеем и Неоптолемом. Питая ненависть друг к другу, Одиссей и прежде обманутый им Неоптолем прибывают забрать оставленного на Лемносе Филоктета, без которого грекам не одержать победы над Троей. Неоптолем должен обмануть и Филоктета, чтобы получить его лук. Ложь, которая всегда была излюбленным приемом Одиссея, рассматривается в драме Мюллера как феномен индивидуального и общественного сознания. Так, Хельмут Флашар (Hellmut Flashar) в своей работе, посвященной анализу специфики инсценировки античных сюжетов на современной сцене (с 1585 по 1900 гг.), отмечает, что пьеса Мюллера основана на стремительном развороте ситуаций в диалектике лжи и на следуемым за ними триумфе общественного.

Действие, событие заменяется монологичными диалогами персонажей, в которых развивается ключевой мотив: череда обманов приводит всех троих в то положение, в котором каждый не хочет делать то, что делает. Так, Одиссей говорит Неоптолему: «Неоптолем, ты далеко не первый, / Кто против воли должен поступать. / Мы тоже через это все прошли» [1, с. 187].

Грань между обманутым и обманывающим истончается, ложь, определить точку начала которой невозможно, не только подчиняет себе действия Одиссея и Неоптолема, но парадоксально-трагическим образом определяет самоидентификацию Филоктета, отказывающегося от самого себя: «Но Одиссей был лжец. Коль это ты, / То, значит, лжешь, и я – не Филоктет» [1, с. 203]. Наиболее существенная трансформация сюжета драмы Софокла происходит в тот момент, когда Неоптолем убивает Филоктета ударом в спину. Финальная ложь завершает пьесу, Одиссей рассказывает историю о том, как они с Неоптолемом стали свидетелями убийства Филоктета троянцами. Так, с точки зрения Сильвии Гур (Szilvia Gór), Мюллер рационализирует Античность, и ложь становится ключевым выводом рационального мира.

Другой крупный драматург ГДР Петер Хакс (Peter Hacks) в небольшой заметке «Unruhe angesichts eines Kunstwerks» («Волнение перед лицом художественного произведения») говорил о совершенстве стиха мюллеровского «Филоктета», внутреннее напряжение и красота которого отражает фактическое варварство мира. Стих пьесы Мюллера «utopisch und aber zugleich archaisch, anmutig und düster, ungeheuer in beiden Bedeutungen des Worts» [4, с. 72] / «утопичен и одновременно архаичен, изящен и мрачен, чудовищен, в обоих значениях этого слова». Отметим, что все пьесы анализируемого триптиха написаны ритмизованным белым стихом, в котором можно выделить регулярные повторы ключевых слов и строк: так, в пьесе «Маузер» постоянным рефреном (8 повторений) звучат слова о назначении революции и смерти её врагов.

В примечании к пьесе Мюллер акцентируют внимание на выборе, осуществляемом зрителями в ходе постановки. Антракт становится не паузой, а перформативным действием: два клоуна, исполняющие роли Неоптолема и Одиссея, остаются в зале и фехтуют между собой мечами, в то время как двери зала не закрыты, публика сама решает, смотреть действие антракта или нет, выйти или остаться.

Пьеса Мюллера «Гораций» («Der Horatier») не только тематически связана с пьесой «Горации и Куриации» («Die Horatier und die Kuriatier», 1934 г.), завершающей цикл «учебных», или «поучительных» пьес (Lehrstück), написанных Брехтом в 30-е гг. XX века, но и является ее жанровой модификацией.

Как и Бертольд Брехт, Хайнер Мюллер заимствует сюжет пьесы у древнеримского историка Тита Ливия, рассказывающего о войне между городами Римом и Альба-Лонга, на которую каждый город выставил по три воина. Но если в пьесе Брехта речь идёт о битве между целыми войсками, воплощенными в трёх фигурах куриацианских и горацианских полководцев: лучников, копейщиков и мечников, то в пьесе Мюллера жребий определяет на сражение одного Горация от Рима и одного Куриация от Альбы-Лонги.

В статье «Heiner Müller vs. Bertolt Brecht: „Der Horatier“ und „Die Horatier und die Kuriatier“ als „Lehrstück“-Dramatik» Л.О. Федоренко и Т.Ю. Ващенко, анализируя пьесу Мюллера в традиции постбрехтовского театра (Post-Brecht-Theater), отмечают близость примечаний, сделанных драматургами к своим пьесам. Так, все указания Брехта по устройству сцены, декорациям и игре актеров отличаются «ein hohes Maß an Abstraktion und Stilisierung des Handelns» [5, с. 233] / «высокой степенью абстракции и стилизации действия», характерных для жанра «учебной» пьесы, и направлены на отчуждение действия (Verfremdungseffekt) и привлечение внимания зрителя к экспериментальному характеру сюжета. Кроме этого, по замечанию авторов статьи, в первом издании пьесы содержались дискуссионные диалоги между хором и зрителями, комментирующие и анализирующие развертывание событий и направляющие мысль зрителей к определению основной идеи пьесы, которую Ханс Майер (Hans Mayer) сформулировал следующим образом: «Умение мыслить важнее материального превосходства. Временные победы не должны располагать к преждевременному ликованию, все дело в окончательной победе. И поражения могут быть обращены в победы» [6, с. 93 – 94].

Финальная победа Горация-мечника достигается за счёт его умения мыслить в диалектической логике, которая находит отражение и в формальной структуре драмы, состоящей из III частей, каждой из которой соответствует битва: «БИТВА ЛУЧНИКОВ», «БИТВА КОПЕЙЩИКОВ» и «БИТВА МЕЧНИКОВ». Так, несмотря на последовательное поражение Горациев в первых двух битвах, они наносят своим противникам – Куриациям – урон, и победа выводится из диалектики, суммы этого урона, которая обнаруживается в заключительном сражении и в финальной части драмы соответственно.

Важным примечанием к пьесе является указание на организацию темпоральности действия: «Все происходит очень медленно, словно под увеличительным стеклом времени» [7], интенсивность которого изменяется в драме Мюллера.

Степень стилизации действия в пьесе Хайнера Мюллера также возрастает: в качестве реквизита появляются маска сестры, маски собак, маски римлян и жителей Альба-Лонги; актеры на протяжении всего времени не покидают сцену, меняясь ролями: так, актер, исполняющий роль Горация после убийства, должен быть заменен на куклу, превышающую человеческий рост, а два римских солдата исполняют роль ликторов. Подчеркнутая в примечаниях взаимозаменяемость персонажей, отчуждение личности, сведение ее к «роли» в событии, истории составляют основные мотивы пьесы Мюллера.

Примечания Мюллера, таким образом, демонстрируют близость к «учебной» пьесе Брехта: так, к обозначенной ранее высокой степени стилизации организации действия и сцены следует добавить, что для реализации приема отчуждения оба драматурга обращаются к атрибутам и элементам не европейского, а китайского и японского театров.

Ключевым отличием драмы Хайнера Мюллера «Гораций» является то, что она не излагает, а проблематизирует понятие диалектики. Гораций в пьесе совершает двойное убийство: сразив в поединке Куриация, который является врагом и женихом его сестры одновременно, он приносит победу Риму. Продолжая действовать в защиту Рима, он убивает свою сестру, неверную римлянку, оплакивающую Куриация, но таким образом нарушает закон, убивая без необходимости (Notwendigkeit).

Суд над Горацием пытается ответить на ключевой вопрос: как следует определять «одного и того же человека, / Свершившего столь различные деяния» [2, с. 233]. Должен ли Рим полноправно признать его победителем (Sieger) и увековечить в памяти народа его заслугу (Verdienst) или, наоборот, назвать убийцей (Mörder) и помнить его вину (Schuld). Решение, вынесенное судом, представляет собой беспрецедентный первый «пример / Чистого разделения вины и заслуги» [2, с. 236].

Сложность такого разделения отражается в механизме его исполнения: Гораций сначала увенчан лавровым венком победителя, а затем обезглавлен топором как убийца; разрубленное тело Горация собирается в «тело победителя» [2, с. 234] и возлагается с почетом на щиты воинов, а затем бросается псам.

Обнажая конфликт пьесы, Хайнер Мюллер обращается и к визуальной составляющей текста, к его экстралингвистической природе, которая изнутри разрушает логику единства «тела» текста, создавая возможность двойного, нелинейного прочтения строки, и наглядно демонстрирует парадоксальность совместимости в Горации двух сущностей.

Сама графическая дистанция, значимый разрыв между словами *победитель* и *убийца* вступает в противоречие со смысловым содержанием фразы, манифестирующей неделимость, цельность (unteilbar):

«Не свершая другого,
победитель убийца
Ибо и суть один человек,
убийца победитель
Должны ли мы не совершать ни того, ни другого?» [1, с. 233].

Отметим, что такой формальный эксперимент с особенностями графического построения не типичен для драматических текстов, но находится в русле тенденций развития немецкоязычной поэзии анализируемого периода: 60–70-е годы XX века характеризуются в Германии и Австрии интересом к экспериментально-авангардистской поэзии, отражающей в первую очередь послевоенный скепсис языка («конкретная поэзия» Ойгена Гомрингера, эксперименты «Венской группы»).

Мюллер, таким образом, актуализирует вопрос о слове как языковом знаке, различении означаемого и означающего. Так, Катрин Деттмер (Katrin Dettmer) в диссертационном исследовании «Прикосновение смерти: история и перформанс в драматургии Хайнера Мюллера» («Die Berührung der Toten: Geschichte und Performanz in Heiner Müllers Dramatik», 2012) замечает: «Durch die Dopplung des Signifikats soll in Rom paradoxerweise dir Reinheit der Signifikanten gewährleistet werden» [8, с. 79] / «С помощью удвоения означающего в Риме парадоксальным образом должна гарантироваться чистота означаемых».

Номинация тесно связана с работой исторической памяти, пьесу завершает вопрос о том, «как следует называть Горация перед потомками?» [1, с. 236]. Слова, оставаясь чистыми (rein), призваны сделать историю и события «узнаваемыми или неузнаваемыми. / А неузнаваемое смертельно для человека» [1, с. 236].

В примечаниях к завершающей триптих пьесе «Маузер» («Mauser»), написанной в 1970 году по мотивам «Мероприятия» (Die Maßnahme, 1930) Бертольда Брехта, романов М. Шолохова и «Конармии» И. Бабеля, Хайнер Мюллер прямо указывает на изменившуюся в драме функцию смерти, «на просветлении которой в трагедии или вытеснении – в комедии – базируется театр индивидов» [1, с. 250], теперь она «рассматривается как одна из функций жизни, как производство, как работа, организованная коллективом, организующая коллектив» [1, с. 250].

Убийство без необходимости, за совершение которого судят Горация, в «Маузере» становится убийством, выполненным революционером не по заданию, не по приказу партии, что нарушает порядок, логику революционного процесса и также подлежит смертельному наказанию.

Сложность и противоречивость революционного процесса выражается и в названии пьесы «Маузер», которое соотносится с маркой револьвера, фактически ставшего символом революции (название отсылает и к «Левому маршу» (1918 г.) Владимира Маяковского), в то время как имя героя обозначено в пьесе одной буквой А.

Речь в пьесе идет о телесной трансформации, сращении тела человека с «машиной» революции, револьвер становится частью руки, ртом, зрачком солдата революции А. Индивидуальное сознание, «я» А оказывается помещенным в пространстве «между моим пальцем и курком» [1, с. 242], в котором не должно обнаруживаться сомнений и вопросов.

Трагедия А заключается в том, что он должен сознательно осуществлять насилие, при этом не зная цели революции. Ему говорят, что он всего лишь совершает свою каждодневную работу, убивает не человека, а врага, так как человек ещё не определён, и только когда революция одержит безапелляционную победу во всех городах, можно будет узнать, что такое истинный человек. Сама революция приравнивается к работе познания, она – способ познания (Erkenntnismittel). Пока же человек спрятан под маской, под коростой истории, которую способна сорвать революция во имя познания человеком самого себя. Ключевым выводом является тезис хора о том, что индивидуальная смерть ничего не значит.

По форме текст «Маузера» – это стихотворение по ролям (Rollengedicht), диалог между хором и А. Текст представляет собой механический, непрерывный, не обрамленный знаками препинания безжалостный речевой поток. В статье «Хор машин и голос индивида: производственная музыка в «Цементе» Хайнера Мюллера» В.В. Котелевская, анализируя звуковую организацию мюллеровского

стиха, отмечает, что в «Маузере» «настойчиво – тоническим стихом, намеренно архаизующим и патетически возвышающим стиль, – обнажается абсурд ситуации: дело жизни – это «работа смерти»» [9, с. 61].

Сложный неоднозначный синтаксис выражает временную путаницу: события разворачиваются в обратном порядке, и две формы палача А и Б пересекаются друг с другом. Это также создает ощущение хаотичности происходящего. «Маузер», таким образом, представляет собой драматизированный доклад: вся пьеса являет собой сцену смерти, замыкающую саму себя.

В примечаниях к пьесе «Маузер» Хайнер Мюллер прямо указывает на политический потенциал своей драматургической модели: так, вариативность распределения текста драмы по ролям «зависит от политического решения, которое каждый раз нужно принимать заново» [1, с. 250].

Таким образом, проанализировав поэтологические и структурные особенности триптиха Х. Мюллера, мы пришли к следующим выводам. Эксперименты Хайнера Мюллера с формой драмы находятся в русле движения к намеренному усложнению зрительского восприятия: действие в его традиционном понимании отсутствует, полностью переносится в диалог или монолог. Если в «Филоктете» в диалогах ещё сохранены реплики персонажей, то «Гораций» представляет собой непрерывный текст, в котором отсутствуют дидактические реплики хора, разделение текста на диалоги. Традиционная структура одноактной «учебной» драмы Бертольта Брехта, представляющей собой практическое упражнение в диалектике с выведением морали в финале пьесы, таким образом, распадается.

В анализируемых пьесах, вскрывающих диалектическую природу лжи, диалектику революционного сознания, фактически невозможно сделать однозначный выбор, как это предполагала «учебная» драма. Анализируемый триптих Хайнера Мюллера полемизирует с теорией «учебной» драмы Бертольда Брехта. Мюллер разрабатывает такую модель драмы, где в первую очередь снимается педагогическая логика политического театра Бертольда Брехта. Создавая собственную модель политического театра, Мюллер двигается по пути, который французский философ Жак Рансьер называет интеллектуальной эмансипацией зрителя. Она начинается тогда, когда со зрителя снимается роль незнающего, зрители смотрят, воспринимают, соотносят и складывают собственное сочинение.

Так, если «учебная» драма Брехта преподносит зрителям готовый логический вывод из контекста одного исторического события, то драматургическая структура Хайнера Мюллера, экспериментальная форма триптиха, фиксирует разновременные исторические события на одной плоскости и представляет зрителю концепцию нелинейного исторического времени.

В заключение отметим, что разрабатываемые в триптихе приемы построения драмы используются и развиваются Мюллером в более поздних пьесах, таких как «Сон мечта крик Лессинга» (1977), «Битва» (1975) и «Германия. Смерть в Берлине» (1977). Это определяет теоретическую значимость результатов исследования и его дальнейшие перспективы.

Практическая значимость обусловлена возможностью использования материала исследования в лекциях по истории зарубежной литературы XX–XXI вв., а также в спецкурсах и семинарах по зарубежному театру XX–XXI вв.

Библиографический список


1. Мюллер Х. *Проза. Драмы. Эссе. Диалоги*. Москва: РОССПЭН, 2012.
2. Леман Х.-Т. *Постдраматический театр*. Москва: ABCdesign, 2013.
3. Müller H. *Gedichte 1949 – 1989*. Berlin: Alexander Verlag, 1992.
4. *Поэтическая драма*. Составитель Э.В. Венгерова. Москва: Радуга, 1983.
5. Fedorenko L., Vashchenko T. Heiner Müller vs. Bertolt Brecht: „Der Horatier" und „Die Horatier und die Kuriatier" als „Lehrstück"-Dramatik. Probleme de filologie: aspecte teoretice şi practice, conf. şt. 2019. Bălţi, 2020: 231 – 240.
6. Mayer H. *Bertolt Brecht und die Tradition*. EA, Pfullingen, Neske, 1961.
7. Брехт Б. Театр. Пьесы. Статьи. Высказывания. *Собрание сочинений*: в 5 т. Москва, 1963; Т. 2. Available at: http://lib.ru/INPROZ/BREHT/breht2_2.txt_with-big-pictures.html
8. Dettmer K. *Die Berührung der Toten: Geschichte und Performanz in Heiner Müllers Dramatik*. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in the Department of German Studies at Brown University. Providence, Rhode Island, 2012.
9. Котелевская В.В. Хор машин и голос индивида: революционно-производственная музыка в «Цементе» Мюллера. *Транслит: литературно-теоретический журнал*. 2017; № 20: 60 – 66.


References


1. Myuller H. *Proza. Dramy. `Esse. Dialogi.* Moskva: ROSSP`EN, 2012.
2. Leman H.-T. *Postdramaticheskij teatr*. Moskva: ABCdesign, 2013.
3. Müller H. *Gedichte 1949 – 1989*. Berlin: Alexander Verlag, 1992.
4. *Po`eticheskaya drama.* Sostavitel` `E.V. Vengerova. Moskva: Raduga, 1983.
5. Fedorenko L., Vashchenko T. Heiner Müller vs. Bertolt Brecht: „Der Horatier" und „Die Horatier und die Kuriatier" als „Lehrstück"-Dramatik. Probleme de filologie: aspecte teoretice şi practice, conf. şt. 2019. Bălţi, 2020: 231 – 240.
6. Mayer H. *Bertolt Brecht und die Tradition*. EA, Pfullingen, Neske, 1961.
7. Breht B. Teatr. P'esy. Stat'i. Vyskazyvaniya. *Sobranie sochinenij*: v 5 t. Moskva, 1963; T. 2. Available at: http://lib.ru/INPROZ/BREHT/breht2_2.txt_with-big-pictures.html
8. Dettmer K. *Die Berührung der Toten: Geschichte und Performanz in Heiner Müllers Dramatik*. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in the Department of German Studies at Brown University. Providence, Rhode Island, 2012.
9. Kotelevskaya V.V. Hor mashin i golos individa: revolyucionno-proizvodstvennaya muzyka v «Cemente» Myullera. *Translit: literaturno-teoreticheskij zhurnal*. 2017; № 20: 60 – 66.


*Статья поступила в редакцию 26.10.21*

УДК 347.78.034 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-411-413

***Kondrashova N.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, ITMO University (St. Petersburg, Russia), E-mail: nvkondrashova@itmo.ru*

**MECHANISMS OF THINKING AND THEIR FUNCTIONING IN THE PROCESS OF TRANSLATION ACTIVITY.** The article reveals the internal mechanisms of translation activity in the translator's mind. The stages of translation activity are considered, the speech-thinking actions carried out at each stage are described and explained. The analogy of the perception of speech works with the perception of non-speech objects is traced, while taking into account the specifics of the linguistic sign as a perceived object. The mechanisms of penetration into the meaning of the text, the construction of a semantic image of the source text in the translator's mind, its embodiment in the translated text are highlighted. The conclusion is made about the predominance of the mechanisms of imaginative thinking in the translation of the text. The results of the study of memory and thinking of students of engineering and art history specialties are presented. The necessity of taking into account the internal psychological and mental mechanisms of the translation process in the practice of teaching this type of activity is substantiated. An attempt is made to organize training reflecting the stages of translation activity in the mind of the subject.

*Key words:* **translation activity, speech activity, imaginative thinking, perception, understanding, semantic image of text.**

***Н.В. Кондрашова,*** *канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет ИТМО», г. Санкт-Петербург, E-mail: nvkondrashova@itmo.ru*

# МЕХАНИЗМЫ МЫШЛЕНИЯ И ИХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрываются внутренние механизмы протекания переводческой деятельности в сознании переводчика. Рассматриваются этапы переводческой деятельности, описываются и объясняются речемыслительные действия, осуществляющиеся на каждом этапе. Прослеживается аналогия восприятия речевых произведений с восприятием неречевых предметов, при этом учитывается специфика языкового знака как воспринимаемого объекта. Освещаются механизмы проникновения в смысл текста, формирования ментального образа исходного текста в сознании переводчика, его воплощения в переводном

тексте. Делается вывод о преобладании работы механизмов образного мышления при переводе текста. Приводятся результаты исследования памяти и мышления студентов инженерных и искусствоведческих специальностей. Обосновывается необходимость учета внутренних психологических и мыслительных механизмов процесса перевода в практике обучения этому виду деятельности. Предпринимается попытка организации обучения, отражающего этапы протекания переводческой деятельности в сознании субъекта.

*Ключевые слова:* **переводческая деятельность, речевая деятельность, образное мышление, восприятие, понимание, смысловой образ текста.**

Интеграция национальных профессиональных сообществ, наблюдаемая в настоящее время, поддерживает востребованность переводческой профессии, что, в свою очередь, обеспечивает необходимость и актуальность обучения этой профессии молодого поколения, в том числе в нефилологических университетах как гуманитарного, так и технического, и искусствоведческого профилей.

Процесс перевода представляет собой комплекс действий, поэтому кроме лингвистики его исследуют и другие науки, например, психология, культурология, социология. В практике преподавания перевода должны учитываться данные, полученные в результате исследований в рамках всех этих дисциплин. Целью нашего исследования стало выявление механизмов мышления, функционирующих при переводе текста. Актуальность предлагаемого исследования обусловлена необходимостью построения эффективной методики обучения переводу, ставящей в центр внимания личность переводчика как субъекта переводческой деятельности. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения его результатов в практике преподавания, в построении на их основе целостной методики обучения студентов вузов специальному переводу. Новизна предлагаемого метода заключается в учёте внутренних психологических механизмов протекания переводческой деятельности при обучении будущих переводчиков.

В психологии и психолингвистике перевод признаётся специфическим видом речевой деятельности. Этот подход основан на учете специфики деятельности переводчика. Предметом любого вида речевой деятельности, а значит, и перевода, является мысль. В продуктивных видах речевой деятельности (говорении и письме) целью является передача собственной мысли, в рецептивных (чтении и аудировании) – понимание мысли партнера по коммуникации. Задача же перевода состоит в постижении мысли другого человека и её формулировании с помощью другого языка. Следовательно, в переводческой коммуникативной деятельности рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности объединяются: перевод начинается с восприятия мысли, выраженной средствами одного языка, проходит этап понимания этой мысли и завершается её формулированием на другом языке. Этот сложный процесс обеспечивается различными мыслительными механизмами с привлечением разных видов мышления.

Рассмотрим первый этап переводческой деятельности – восприятие речевого знака. Как известно, в основе восприятия лежат ощущения. Ощущение – это “психический процесс отражения отдельных качеств предметов или явлений реальной действительности, непосредственно воздействующих на наши органы чувств” [1, с. 4]. Ощущения составляют и основу восприятия текста, как любого другого объекта.

Поскольку каждый текст складывается из слов как языковых знаков, имеющих значение, содержание текста складывается из значений слов. В свою очередь, значения слов существуют в сознании человека, что связано с предметной природой языкового знака, ведь каждое слово соотносится в сознании с каким-либо элементом действительности, который оно обозначает. Иначе говоря, значения неотделимы от их субъективного отражения человеческим сознанием реальности в виде образов. При этом психолингвистические исследования выявили, что наиболее частотными при восприятии речи являются зрительные ощущения – зрительные образы языковых единиц [2, с. 50; 3, с. 7]. Следовательно, можно считать, что при работе человеческого мышления с языком доминируют визуальные представления: все языковые единицы оно отражает в виде зрительного образа.

Итак, базой содержания текста, складывающегося из значений слов, являются образы, появляющиеся в сознании переводчика как психологические эквиваленты значений этих слов. Перцептивный анализ компонентов речевой цепи постоянно сопровождает восприятие текста, давая переводчику возможность опознавать и удерживать в памяти образы языковых знаков, которые затем синтезируются в единое смысловое целое. Так формируется обобщённый ментальный образ текста. Сущность восприятия текста и заключается в формировании образа текста, в котором отражается всё, что стоит за текстом, то есть реальный мир с его связями и отношениями [2]. Можно говорить о том, что смысл текста – это ментальное образование, те мысли и образы, которые текст вызывает в сознании человека.

Языковые образы сопровождают все этапы речевой деятельности человека: восприятие, понимание, создание собственных высказываний. Они служат «проводником», благодаря которому воспринятый текст проникает в сферу деятельности мышления человека, или, напротив, благодаря которому мысль человека воплощается в тексте. Этап создания образа нельзя миновать при переходе от языкового выражения к мысли и от мысли к её языковому воплощению [4].

Переводческая деятельность является специфической, особой коммуникативной деятельностью, так как коммуникация, включающая в себя этап перевода, двуязычна, что ведет к удвоению коммуникативной цепочки, т.е. усложнению процесса коммуникации. Однако мы считаем, что языковые образы выполняют свою связующую функцию и в двуязычной коммуникации, так как мышление не зависит от национального языка, оно является «надъязыковым», его природа универсальна, [5, с. 96].

Как показали исследования Н.И. Жинкина, в сознании человека существует универсально-предметный код, в котором строятся все образные представления человека [6]. Колшанский Г.В. и Сухова И.П. говорили о том, что речевая деятельность человека – это национальный вариант реализации универсальной семантической системы [7]. Все это позволяет нам утверждать, что связующим, центральным звеном коммуникации с двумя языками, каковой и является перевод, также выступает визуальный образ переводимого текста.

Исходный текст, подлежащий переводу, построен из языковых средств исходного языка и организован согласно правилам этого языка. Переводчик в процессе прочтения/прослушивания данного текста воспринимает и осмысливает его и в результате получает в своём сознании образное отражение этого текста, заставляющее работать интерпретирующие, ассоциативные и другие механизмы и дающее толчок дальнейшей мыслительной деятельности переводчика. Результатом работы этой деятельности становится ментальный образ исходного текста.

Далее переводчик приступает к обратному вербальному воплощению сформированного в его сознании ментального образа исходного текста уже по законам языка перевода. Указанный ментальный образ текста актуализирует в памяти переводчика соответствующие языковые знаки языка перевода. Исходный и переводный тексты выступают национальными вариантами общей наднациональной семантической системы.

Эти выводы должны быть учтены методикой обучения переводу. Будущего переводчика необходимо научить восприятию текста как единого смыслового целого. Удержание в памяти содержания сразу всего текста – это навык, становление которого обусловливает формирование умения переводить текст большого объема единовременно. Такое умение является необходимым при устном виде перевода и очень важным при письменном переводе, поскольку, чтобы адекватно перевести текст, необходимо проникнуть в его смысловую структуру. Знаковый же способ перевода, то есть линейный переход от знака к знаку, приводит к буквализмам, искажая тем самым смысл текста.

Обучение такому смысловому способу перевода неразрывно связано с формированием образного мышления, поскольку этот тип мышления наиболее свободен от доминации слов. Проведенные нами психологические и психолингвистические эксперименты показали преобладание образного мышления у студентов искусствоведческих и технических направлений, в которых требуется графически представлять проектируемый, разрабатываемый объект профессиональной деятельности (описание эксперимента см. ниже). Термин “образное мышление” обозначает процесс художественного познания в единстве его эмоционально-чувственного, логического и интуитивного компонентов [8, с. 2]. Он обозначает способность человека анализировать и выделять в объектах окружающего мира наиболее значимые элементы, обобщать их и составлять из них целостный образ. Образное мышление в основном оперирует визуальными образами, в которых результируются мыслительные процессы. Создание образов обеспечивает деятельность представления, которая является главным психологическим механизмом образного мышления. Природа этого типа мышления состоит в расчленении целостной реальности и дальнейшем мысленном восстановлении картины этой реальности посредством соотношения выделенных наиболее значимых компонентов. Следовательно, процесс становления образа объекта начинается с его чувственного восприятия, затем проходит фазу анализа и постижения сущности этого объекта и завершается обобщением и синтезом выявленных деталей. Полученный образ затем воплощается в графически представляемом продукте. Сходную последовательность операций выполняет и переводчик: сначала он воспринимает исходный текст, затем анализирует его, получая образный отклик на каждый его элемент, далее осуществляется синтез этих минимальных образных единиц в целостный смысловой образ текста, который, наконец, формулируется в речевом продукте средствами языка перевода и согласно его законам.

При выявлении психологических характеристик студентов мы исходили из убеждения, что для лучшего понимания природы переводческой деятельности, объединяющей в себе и восприятие, и осмысление, и воспроизведение вербального материала, нам необходимо знать специфику механизмов памяти и мышления субъекта перевода. Мы предложили студентам, овладевающим инженерными и искусствоведческими специальностями, серию субтестов с целью изучения их мнемических способностей, а также соотношения вербального и образного мышления [9].

Исследуя память студентов, мы ставили перед собой следующие задачи:

– выявить объем памяти. Для решения этой задачи мы монотонно, с интервалом в 1 секунду читали 10 слогов. Затем студенты должны были воспроизвести этот ряд слогов в правильном порядке.

– Выявить зависимость результатов воспроизведения материала от степени его осмысленности. Для достижения этой цели мы читали ряд слов, не связанных между собой потенциальной смысловой связью (субтест 2) и ряд слов

(имён существительных), из которых, добавив глаголы, можно было бы составить предложение или микротекст (субтест 3). То есть субтесты 2 и 3 различались степенью осмысленности предлагаемого материала. Психический процесс, наблюдаемый при этом, можно назвать репродуктивно-вербальным. Субтест 3 можно использовать также и для изучения влияния наличия смысловой связи между словами на результаты их воспроизведения. Для этого студентам предлагалось составить из предложенных слов сообщение, привлекая дополнительные слова. Происходящий при этом психологический процесс можно обозначить как продуктивно-вербальный.

– Определить уровень сформированности словесно-логической и образной памяти. Для этого студентам была показана серия рисунков для их последующего восстановления в памяти в правильном порядке. Происходящий при этом психологический процесс является репродуктивно-наглядным.

Полученные данные позволили нам сделать следующие выводы:

1. Эффективность и качество запоминания предъявленной зрительно информации намного выше степени запоминания информации на слух. Следовательно, у исследуемой категории студентов можно «диагностировать» зрительный тип образной памяти, который определяется как «способность некоторых людей отчётливо видеть предметы и целые ситуации, отсутствующие в течение некоторого времени в их поле зрения» [10, с. 20].

2. Воспроизведение вербального материала существенно зависит от степени его осмысленности.

3. В то же время наличие смысловых связей между словами не оказывает существенного влияния на успешность их воспроизведения. При проведении эксперимента запоминаемость ряда слов, из которых возможно было составить смысловое целое, была успешнее запоминаемости не связанных между собою слов в среднем лишь на одну единицу. На наш взгляд, более высокий коэффициент продуктивности при воспроизведении осмысленного ряда слов обусловлен возможностью визуализировать предлагаемый словесный материал и тем самым дольше удержать в памяти. Однако при этом некоторые испытуемые решали задачу объединения разрозненных слов в текст в два этапа: сначала они письменно воспроизводили отдельные слова, а затем составляли из них связный микротекст. На наш взгляд, такая затруднённость творческой работы с вербальным материалом отражает довольно низкий уровень сформированности творческого вербального мышления у данной группы студентов и свидетельствует о необходимости визуализации подлежащего обработке материала при обучении этих студентов.

Поскольку мнемические процессы протекают во взаимосвязи с мышлением, далее мы приступили к изучению особенностей мышления наших студентов с целью выявления соотношения доли вербального и образного мышления. Для исследования вербальной области мышления предъявлялись субтесты с заданиями придумать нестандартные способы применения обычного бытового предмета; спрогнозировать последствия гипотетической ситуации; придумать предложения, состоящие из заданного количества слов, при этом слова следуют в определённом порядке, каждое слово должно начинаться с указанной буквы; дать максимум определений общеупотребительных лексических единиц. Для исследования образной области мышления предлагались задания нарисовать указанные объекты, пользуясь определённым комплектом фигур; трансформировать определённую фигуру в рисунок; найти фигуры, «спрятанные» в неструктурированном сложном изображении.

Результаты исследования мышления показали у протестированных студентов довольно высокий уровень сформированности и развитости, а также большую устойчивость образного мышления.

Высокий уровень развития образного мышления и образной памяти облегчает реализацию процесса перевода, ведь в этом случае воспринимаемый вербальный материал быстро визуализируется в сознании переводящего текст субъекта и сохраняется в памяти именно в виде визуальных образных представлений. Следовательно, человеку, наделённому данными психологическими характеристиками, легче даётся навык девербализации текста, ему легче выйти к универсально-предметному коду и сформировать в своём сознании смысловой образ данного текста. Однако недостаточная развитость продуктивно-вербальных процессов, зачастую наблюдаемая при преобладании образного мышления, препятствует порождению собственных речевых произведений и затрудняет выполнение перевода. Данное обстоятельство следует учесть при обучении студентов указанных специальностей иностранным языкам в целом и переводческой деятельности в частности.

В качестве вывода можно сказать, что выявленная аналогия между «наборами» внутренних мыслительных механизмов создания графического продукта (произведения изобразительного искусства, наброска, эскиза, чертежа) и созданием переводного текста оказывается существенной при обучении студентов инженерных и искусствоведческих специальностей и позволяет сделать заключение о необходимости учёта психолингвистических механизмов процесса перевода, рассмотренных выше, при построении методики обучения студентов этих специальностей переводу. Сформированность образного мышления, способность легко создавать образ воспринимаемого объекта, в том числе речевого, способствует успешности обучения данной категории студентов переводческой деятельности, ведь в процессе перевода происходит реформирование замысла исходного текста в смысловой образ в сознании переводящего текст субъекта, последующая трансформация этого образа в вербальную форму вторичного переводного текста, а также постоянная «сверка» формирующегося переводного текста с его образом.

Этапы обучения в данной аудитории должны выстраиваться в такой последовательности, которая отражает этапы протекания переводческой деятельности в сознании субъекта, а именно – восприятие и понимание исходного текста, смысловую обработку исходного текста, формирование смыслового образа исходного текста, формулирование полученного образа средствами языка перевода [9]. В систему упражнений по обучению переводу необходимо включить задания, формирующие умения и навыки смыслового анализа текста, упражнения невербального характера, предполагающие работу с иллюстративным материалом, а также задания, формирующие коммуникативные умения письма и дискурсивные умения. Формирование методики обучения переводу с учётом внутренних механизмов мышления соединяет теорию и практику; раскрытие принципов работы мышления при переводе текста оказывается ценным не только само по себе, не только вносит вклад в понимание природы переводческой деятельности, но и оптимизирует и облегчает практику обучения студентов неязыковых специальностей данному виду коммуникативной деятельности.

Библиографический список


1. Миньяр-Белоручев Р.К. *Методика обучения переводу на слух*. Москва: Издательство ИМО, 1959.
2. Леонтьев А.А. Восприятие текста как психологический процесс. *Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия*. Киев: Вища школа, 1979.
3. Петренко В.Ф., Нистратов А.А. Коэффициенты образности, конкретности и ассоциативной значимости для 84 русских существительных. *Общение. Текст. Высказывание*. Москва: Б. и., 1981.
4. Гаспаров Б.М. *Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования*. Москва: Новое Литературное Обозрение, 1996.
5. Горелов И.Н., Седов К.Ф. *Основы психолингвистики*. Москва: Лабиринт, 1998.
6. Жинкин Н.И. *Речь как проводник информации*. Москва: Наука, 1982.
7. Колшанский Г.В., Сухова И.П. Принципы составления семантических систем языков и проблемы перевода. *Лингвистика и методика в высшей школе*. Москва: Наука, 1970.
8. Грибакин Н.В. *Формирование образного мышления у студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов на занятиях композицией в живописи пейзажа*. Автореферат диссертации …. кандидата педагогических наук. Москва, 2000.
9. Кондрашова Н.В. *Обучение переводу студентов старших курсов факультета изобразительного искусства педагогического вуза (на материале немецкого языка)*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2002.
10. Зинченко В.П., Величковский Б.М., Вучетич Г.Г. *Функциональная структура зрительной памяти*. Москва: Издательство Московского университета, 1980.


References


1. Min'yar-Beloruchev R.K. *Metodika obucheniya perevodu na sluh*. Moskva: Izdatel'stvo IMO, 1959.
2. Leont'ev A.A. Vospriyatie teksta kak psihologicheskij process. *Psiholingvisticheskaya i lingvisticheskaya priroda teksta i osobennosti ego vospriyatiya*. Kiev: Vischa shkola, 1979.
3. Petrenko V.F., Nistratov A.A. Ko`efficienty obraznosti, konkretnosti i associativnoj znachimosti dlya 84 russkih suschestvitel'nyh. *Obschenie. Tekst. Vyskazyvanie*. Moskva: B. i., 1981.
4. Gasparov B.M. *Yazyk, pamyat', obraz. Lingvistika yazykovogo suschestvovaniya*. Moskva: Novoe Literaturnoe Obozrenie, 1996.
5. Gorelov I.N., Sedov K.F. *Osnovy psiholingvistiki*. Moskva: Labirint, 1998.
6. Zhinkin N.I. *Rech' kak provodnik informacii*. Moskva: Nauka, 1982.
7. Kolshanskij G.V., Suhova I.P. Principy sostavleniya semanticheskih sistem yazykov i problemy perevoda. *Lingvistika i metodika v vysshej shkole*. Moskva: Nauka, 1970.
8. Gribakin N.V. *Formirovanie obraznogo myshleniya u studentov hudozhestvenno-graficheskih fakul'tetov pedagogicheskih vuzov na zanyatiyah kompoziciej v zhivopisi pejzazha*. Avtoreferat dissertacii …. kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2000.
9. Kondrashova N.V. *Obuchenie perevodu studentov starshih kursov fakul'teta izobrazitel'nogo iskusstva pedagogicheskogo vuza (na materiale nemeckogo yazyka)*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2002.
10. Zinchenko V.P., Velichkovskij B.M., Vuchetich G.G. *Funkcional'naya struktura zritel'noj pamyati*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1980.


*Статья поступила в редакцию 06.11.21*

УДК 001.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-414-416

***Liu Wenjia,*** *postgraduate, Department of Translation Theory and Methodology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: liuwenjia111@mail.ru*

**TRAINING INTERPRETERS IN THE CHINESE MTI PROGRAM.** The article discusses methods of solving topical issues in the training of interpreters of the MTI program (Chinese is considered as a native language, as well as Russian is thought to be a foreign language) with the theories of R.K. Minyar-Beloruev, A.F. Shiryaev, G.V. Chernov. In recent years, a broad focus on the education of highly qualified simultaneous Interpreters has been clearly considered. The main scientific problem of this study is that the current model of teaching interpreting from Russian will not yet be able to fully meet the requirements of professional interpreters at the state level. It should be noted that in comparison with the Interpretive Theory of Translation (originates from France), the influence of Soviet interpreting theories in China still requires even further constantly expands and deepens. In this case, in this article the researchers try to find methods for the dissemination of the Russian model of training interpreters, show how Russian scientists set the purpose of training, form the structures of academic disciplines, and conduct specific exercises of simultaneous interpreting. The paper concludes that the Soviet theories of interpreting successfully address current issues in the MTI program of the Russian language.

*Key words:* **Soviet theories of interpreting, influence of Russian language in China, current issues, model of training interpreters in Russian language, MTI program.**

***Лю Вэньцзя,*** *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: liuwenjia111@mail.ru*

# ПОДГОТОВКА УСТНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ В КИТАЙСКОЙ ПРОГРАММЕ MTI

Статья посвящена обсуждению методов решений актуальных вопросов в подготовке устных переводчиков русского языка посредством программы MTI согласно теориям Р.К. Миньяр-Белоруева, А.Ф. Ширяева, Г.В. Чернова. В последние годы отчетливо проявляется пристальное внимание к проблеме подготовки высококвалифицированных переводчиков-синхронистов. Главная научная мысль данного исследования состоит в том, что текущая модель обучения устному переводу ещё не сможет полностью удовлетворять требованиям подготовки профессиональных переводчиков на государственном уровне. Следует отметить, что в отличие от французской интерпретативной теории Китай до сих пор испытывает влияние советских теорий перевода, что диктует необходимость их дальнейшего расширения и углубления. В связи со сказанным в данной статье нами предпринята попытка найти методы распространения русского модели подготовки устных переводчиков, показать, как русские ученые ставят цель обучения, формируют структуры учебных дисциплин и разрабатывают конкретные упражнения синхронного перевода. Делается вывод о том, что советские теории устного перевода могут успешно использоваться в решении актуальных вопросов в программе MTI.

*Ключевые слова:* **советские теории устного перевода, влияние русского языка в Китае, актуальные вопросы, модель подготовки устных переводчиков русского языка, программа MTI**.

Постоянное углубление кросс-культурной коммуникации между Китаем и другими странами делает подготовку профессиональных устных переводчиков в специализированном образовании актуальным вопросом. С этой целью была создана программа МТ, действующая на государственном уровне. В то же время в такой программе воспитания устных переводчиков (в комбинации русский – китайский) отчетливо отражается целый ряд вопросов, вызывающих широкий интерес.

Данное исследование нацелено на анализирование актуальных вопросов в подготовке устных переводчиков в рамках китайской программы MTI (в комбинации русский – китайский) и поиск соответствующих методов решения в рамках классических советских теорий устного перевода.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что мы впервые подходим к анализу актуальных вопросов и поиску соответствующего решения в подготовке устных переводчиков в программе MTI (в комбинации русского – китайского).

Подготовка устных переводчиков в китайской программе MTI насчитывает не более 20 лет. Согласно плану учреждения специализированной ученой степени MTI при Комитете по присуждению ученых степеней Государственного совета Китайской Народной Республики (КНР), цель программы MTI (магистр перевода) – содействовать связям между Китаем и зарубежными странами, подготовить специалистов прикладной отрасли – переводчиков-профессионалов, осуществляющих деятельность на высоком уровне [1]. Поэтому мы можем говорить о том, что MTI – это государственная образовательная программа по подготовке профессиональных переводчиков в Китае. Она основана на специально созданной системе обучения студентов на уровне магистратуры.

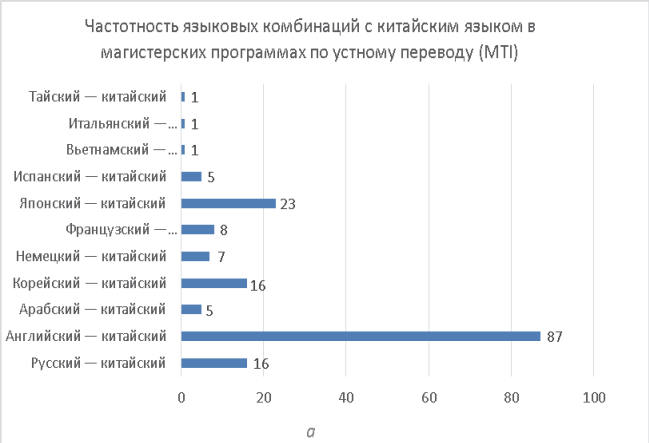



Рис. 1. Распределение языковых комбинаций в программе MTI по устному переводу

Согласно перечню программ устного перевода MTI на официальном сайте Китайской информационной сети приема в магистратуру 2020 года [2], подготовка переводчиков велась по 11 языковым комбинациям, которые распределились по университетам следующим образом: русский – китайский (16), английский – китайский (87), арабский – китайский (5), корейский – китайский (16), немецкий – китайский (7), французский – китайский (8), японский – китайский (23), испанский – китайский (5), вьетнамский – китайский (1), итальянский – китайский (1), тайский – китайский (1) (рис. 1, 2).

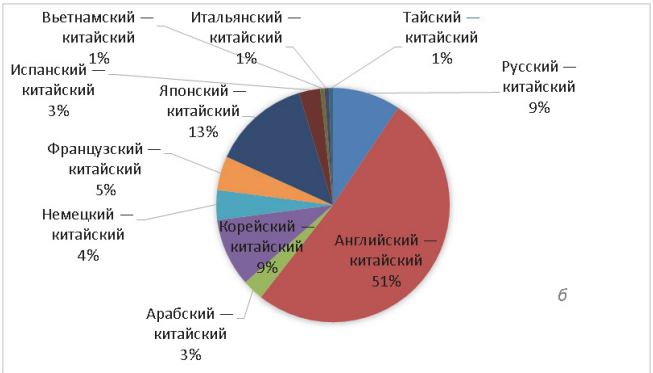



Рис. 2. Процент языковых комбинаций в программе MTI по устному переводу

Из предыщущих данных вытекает первый актуальный вопрос в программе подготовки устных переводчиков MTI: по сравнению с широким распространением английского языка, статус русского языка ещё требует дальшего повышения. Поскольку среди всех языковых комбинаций (китайский – иностранный) количество вузов, где готовят устных переводчиков английского языка, занимает первое место. Несмотря на то, что подготовка устных переводчиков русского языка в Китае занимает достаточно высокое положение, влияние и престиж русского ещё требуют дальнейшего повышения. Следует отметить, что в последние годы большое внимание отводится подготовке высококвалифицированных устных переводчиков русского языка в рамках программы «Один пояс – один путь». В целом же текущая подготовка устных переводчиков русского языка в Китае ещё не может покрыть огромный дефицит высококвалифицированных специалистов. По сравнению с традиционным широким влиянием английского языка в Китае с

конца 1970-х годов, статус русского языка в последние годы приобретает повышенное внимание китайских ученых.

Одним из методов решения данного актуального вопроса видится в том, что нужно глубоко и широкомасштабно распространять классические советские теории устного перевода: Р.К. Миньяр-Белоруева, А.Ф. Ширяева, Г.В. Чернова, в программе MTI, что требует привлекать выпускников из российских вузов. Такие специалисты должны иметь глубокие теоретические и академические основы, чтобы лучше пропагандировать русские теории. К сожалению, до сих пор в учебных пособиях устного перевода комбинации русского – китайского отчетливо отражается теория французской интерпретативной школы Д. Селескович и М. Ледерер. Однако даже в их списках использованных источников включены книги советской теории перевода, в их содержаниях обучения устному переводу неявно проявляется влияние теоретической школы перевода русских ученых, и в то же время отсутствуют соответствующие конкретные цитаты. В содержании можно неоднократно увидеть влияние «девербацизации» французской школы, а не «модель воспитания переводчика-синхрониста на речеязыковой и предметно-тематической подготовке» советской школы Г.В. Чернова [3, с. 162, 182, 191]. Почему возникает такая ситуация?

Рассмотрим методы распространения теории Высшей парижской школы перевода (École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs – ESIT) Д. Селескович и М. Ледерер в Китае. Сначала представители этой школы разрешили китайским переводчикам представлять их теории, такие как «Навыки устного перевода» (L'interprète dans les conférences internationales)», «Общее введение в устный и письменный переводы (Interpréter pour traduire)», «Системный подход к обучению устному переводу» (Pédagogie raisonnée de l'interprétation)» и т.д. А потом они воспитали ряд выпускников, таких как Бао Ган (鲍刚), Лю Хэпин (刘和平), Цай Сяохун (蔡小红), Шао Вэй (邵炜) и др., которые наследовали, развивают и широко распространяют идею подготовки устных переводчиков ESIT. Будучи известными учеными в Китае, в вузах они обучают студентов переводу по методики французской интерпретативной школы, в то же время приглашают своих научных руководителей приехать в Китай с научным докладом, принять участие в академических конференциях, форумах. Как указывала М. Ледерер во введении «Интерпретативная теория перевода: введение, критика и применение» («法国释意理论: 译介、批评及应用», автор Лю Хэпин), после защит диссертаций выпускники ESIT в качестве преподавателей в вузах. Посредством неустанных усилий ученых, особенно тех, кто защитился раньше, например, Лю Хэпина и др., в Китае интерпретативная теория перевода постоянно расширяет влияние [4, с. 27]. Однако здесь следует подчеркивать, что по сравнению с общеизвестной теорией французской школы классические советские теории устного перевода никогда не уступят своего незаменимого места. Среди всех школ перевода в глобальном мире советские теории перевода постоянно занимают свое бесспорное первенство.

Самая главная научная проблема в программе MTI подготовки устных переводчиков русского языка состоит в том, что такое преподавание не дает возможности глубоко изучить квинтэссенцию советских теорий. Наоборот, в статьях, которые нацеливают на решение вопросов в области перевода, можно ясно увидеть влияние западных теорий. Поэтому дальше мы рассмотрим методы решения актуальных вопросов, отраженных в советских теориях Р.К. Миньяр-Белоруева и А.Ф. Ширяева.

В массовых научных трудах китайских ученых, которые рассматривают научные проблемы и методы решения вопросов подготовки устных переводчиков в программе MTI (комбинация русский – китайский), мы можем выделить ряд недостатков: цель воспитания нечеткая; постановка и структура учебных дисциплин не так совершенна; конкретная методика преподавания похожа на письменный перевод, не подходит к требованию устного перевода [5, с. 261 – 262; 6, с. 47 – 49; 7, с. 38 – 39; 8, с. 38 – 40]. Общее в этих работах заключается в том, что западные теории оказывают широкое влияние на исследование авторов в большей или меньшей степени. При таком положении дел следует обсудить методы решения научных проблем, отраженные в советских теориях (в основном для подготовки переводчика-синхрониста).

В своих работах А.Ф. Ширяев отметил, что цель обучения синхронному переводу включает в себя содержание обучения, принципы отбора студентов и всю организацию учебного процесса. Дальше автор выделяет всего 5 частных целей: 1) систематическое и интенсивное развитие перцептивных качеств, внимания, памяти, мышления, быстроты реакции, устойчивости к интенсивным умственным напряжениям; 2) формирование навыков и умений специфического ориентирования в речи оратора в условиях синхронного перевод; навыков и умений поиска и принятия переводческих решений в очень жестком лимите времени и т.д.; 3) расширение и закрепление знаний по культуре страны изучаемого языка и т.д.; 4) овладение теоретическими знаниями в лингвистических, психолингвистических и психологических аспектах; 5) воспитание морально-нравственных качеств. Автор полагает, что для отбора студентов нужно проверять быстроту реакции и вести речевой контроль (дать студентам задание прочитать текст ускоренным темпом в микрофон, одновременно присылать в наушники их собственную речь с неравномерным отставанием. После это прослушивать речи студентов и определить разницы между ними. Затем в ходе обучения осуществлять активное развитие двигательного контроля речи у студентов, у которых ранее преобладал слуховой контроль) [9, с. 113 – 121]. Таким образом мы сможем создать модель, позволяющую достичь цели воспитания в программе MTI, чтобы разработать четкое направление подготовки устных переводчиков русского языка в практических и теоретических аспектах. Иначе говоря, подготовка синхронных переводчиков – это высокоинтенсивная преподавательская деятельность, требующая комплексной учебной цели. В научных работах советского ученого А.Ф. Ширяева четко отражено, что деятельность – главный смысл обучения синхронному переводу – основывается на системном воспитании отличных психологических качеств. Таким образом, в программе MTI необходимо, прежде всего, устанавить четкую цель обучения.

Следующий, второй шаг касается структуры учебных дисциплин. В своих работах Г.В. Чернов подчеркивает, в речеязыковой подготовке переводчика-синхрониста англо-русской (с иностранного на родной) комбинации необходимо развитие 1) навыков распознавания слов. Это значит, что синхронист должен запомнить типичные фонотактические характеристики звукового строя английского языка как стандартного (британского), так и «неофициального» (австралийского); 2) навыков свободного опознавания фонетических слов в потоке речи и четкого восприятия незнакомого слова, т.е. синхронист должен запомнить довольно большой объем общелитературного словаря; 3) навыков повышения точности вероятностного прогноза: синхронист должен запомнить актантную структуру наиболее частотных глаголов, таких как *to win (vt) smth. (a war, a prize, a contest...),* и частотную нормативную атрибутивную сочетаемость. Например: peaceful (solution, settlement, etc.); 4) навыков прогнозирования синтаксических конструкций и служебных слов (предлогов, союзов). Это значит, что синхронист должен уметь предварительно понимать придаточные предложения (типа if, that, whether и т. п.) и составные союзы (типа neither...nor...); 5) навыков преодоления синтаксических трудностей, т.е. синхронист должен уметь трансформировать более сложную предикативную структуру высказываний-предложений английского языка в более понятную *(I want to advance the thought that as force reductions proceed in Central Europe since we have had some guardedly optimistic statements about the possibility of... → We have had some statements about the possibility of force reductions in Central Europe...although they were made with guarded optimism...);* 6) навыков владения литературными аллюзиями, цитируемыми библейскими выражениями, пословицами и поговорками и т.д., значит, синхронист должен иметь достаточные фоновые или страноведческие знания; 7) навыков изучения глоссария стандартных коммуникативных ситуаций синхронного перевода (КСсп), значит, синхронист должен иметь запомнить терминологии конференциального перевода [3, с. 162 – 181]. А когда касается предметно-тематической подготовки, полагает автор, необходимо обучать переводчика-синхрониста по следующим трем основным видам тематики (важным для их специальности): 1) политико-экономической и общественным наукам (с опорой на знание основ политической экономики и конкретной экономики, основ права, а также широкое понимание взаимосвязи современных научных дисциплин и диалектики с развитием науки в целом); 2) естественнонаучной (с опорой на биологию); 3) научно-технической (с опорой на физико-технические науки) [3, с. 191 – 193]. Правильная постановка и четкая структура учебных дисциплин, по Г.В. Чернову, способствует тренировке памяти синхрониста, поскольку она отличается от памяти, необходимой для письменного перевода: переводчику при таком напряженном темпе нет времени просмотреть справочные материалы, весь его мыслительный механизм и качество перевода зависят от словарного запаса и лексикона. При таком положении дел в процессе обучения синхронному русско-китайскому переводу преподавателю следует обратить внимание на воспитание навыка запоминания устойчивых слов, словосочетаний, предложений, синтаксических структур и т.д. В последние годы подготовка устных переводчиков в программе MTI определяет цель обучения в рамках стратегии «Один пояс – один путь». Китайские ученые осознают, что текущая модель подготовки устных переводчиков в вузах (комбинация русского – китайского) уже не может полностью удовлетворять потребностям в высококвалифицированных специалистах на государственном уровне [10, с. 91; 11, с. 54 – 55, 60; 12, с. 116 – 117; 13, с. 144 – 145]. Поэтому мы сможем использовать теорию речеязыковой подготовки Г.В. Чернова, всесторонне расширять, дополнять и углублять знания студентов в области русского языка: от грамматики, лексики, синтаксиса, нормы и узуса до литературного языка, фразеологизмов, поговорок, пословиц, общеразговорного языка, диалектов и т.д. Помимо предметно-тематической подготовки и обучения переводчика-синхрониста специализированным тематикам по направлениям специальности (экономика, общество, культура, техника и т.д.), необходимо проводить мастер-классы с участием тех специалистов, которые активно работают в этой сфере, что тоже играет важную роль в дополнении фоновых знаний студентов.

Третьим шагом является использование конкретной методики преподавания. В своих работах Р.К. Миньяр-Белоруева указывает, что методика обучения переводу на слух подразделяется всего на четыре этапа: 1) воспитание основ специальных переводческих навыков, таких как принятие и понимания устной речи, памяти и т.д., состоит примерно из 50 – 70 учебных часов; 2) воспитание компетенции выполнения несложных разновидностей перевода на слух, таких как перевод бесед, заявлений и т.д., состоит примерно из 50 – 70 учебных часов; 3) воспитание компетенции выполнения более сложных разновидностей перевода на слух, в частности перевод речи в радиорепродукции, который состоит из наибольшего числа видов работ и упражнений за 60 – 80 учебных часов; 4) закрепление сложных переводческих навыков с целью воспитания квалифи-

цированных синхронистов, которое состоит из массового количества упражнений за 60 учебных часов (увеличение часов при возможности). Типичные упражнения в этих четырех этапах состоят из 1) перевода-диктовки, чтения числительных, микрореферирования, абзацно-фразового перевода и т.д.; 2) перевода с русского языка без помощи словаря, перевода на слух с заметками с иностранного языка, упражнений на понимание некоторых лексических и грамматических явлений, воспринимаемых на слух, упражнений на создание небуквальных ассоциаций и т.д.; 3) перевода с листа с русского языка, комплексного упражнения на переключение, реферированного радиоперевода, радиоперевода с заметками и т.д.; 4) упражнений на нейтрализацию репродукции при восприятии (в наушниках студенты считают вслух на русском/иностранном в процессе слухового восприятия русского текста, после этого они должны рассказать в микрофон общее содержание прослушанного текста на русском/иностранном или на иностранном/русском); синтагмного перевода (студенты синхронно переводят предложения, делящиеся на короткие смысловые кусочки), замедленного синхронного перевода, нормального синхронного перевода и т.д. [14, с. 62 – 178]. С помощью теории Р.К. Миньяр-Белоруева можно решить научную проблем касающуюся методики обучения переводу на слух. Структура занятий сможет постепенно развертывать и расширять степень формирования навыков и компетенций переводчика-синхрониста в следующей последовательности: слова → словосочетания → предложения → абзаца → текста. Таким образом, через массовые учебные часы и высокоинтенсивные упражнения можно естественно формировать у студентов один подсознательный психологический и мыслительный механизм: когда они переводят, у них нет ощущения существования себя, только включается в подсознании мышление о естественной трансформации с речи оригинала на переводящий язык. Таким образом, на международных конференциях те переводчики-синхронисты, которые получили профессиональное академическое образование в вузах и успешно выдержали нелегкое психологическое давление в процессе повышения степени трудности упражнений, смогут справляться с разнообразными сложными задачами. Таким образом, мы выполним третий шаг, успешно найдя подходящие методики преподавания устного перевода на занятиях вузов.

Общие выводы по результатам исследования состоят в том, что мы сможем использовать классические советские теории устного перевода при решении научных проблем обучению устному переводу в программе MTI (комбинация русский – китайский). В последние годы китайскими учеными уделяется особое внимание решению актуальных вопросов воспитания высококвалифицированных устных переводчиков русского языка в рамках «Один пояс – один путь» на основе западных теорий. Однако такая сфера имеет прочную связь с русским языком. Однако, анализируя данные, опубликованные на официальном сайте Китайского приема магистра, мы заметим, что статус русского языка ещё требует дальнейшего повышения. Нами была рассмотрена текущая ситуация подготовки устных переводчиков русского языка в Китае, выяснено, почему обучение устному переводу испытывает сильное влияние западной теории перевода. Анализ наиболее значимых научных работ китайских ученых позволил сделать выводы о главных вопросах в воспитании переводчиков на направлении русского – китайского языков, наконец, мы определили соответствующий ему круг задач: широко использовать, распространять теории Р.К. Миньяр-Белоруева, А.Ф. Ширяева и Г.В. Чернова на занятиях устного перевода с русского языка. *Новизна исследовательской работы основывается* на конструировании цели, структуры и подробных упражнений и модели образования устных переводчиков. Теоретическая и практическая значимость итогов работы заключается в том, что мы явно представляем квинтэссенцию советских теорий перевода: воспитание переводчика-синхрониста в рамках четкой цели образования, совершенной структуры учебных дисциплин и тщательной системы постепенных упражнений. Полученные результаты могут быть использованы при составлении упражнений для университетских курсов по теории и практике синхронного перевода. А в перспективе дальнейших исследований видится в необходимости дальнейшего повышения статуса русского языка в Китае, распространении влияния советских теорий устного перевода.

Библиографический список


1. *Министерство образования КНР.* Available at: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_833/200703/t20070330_82704.html
2. *Китайская информационная сети приема в магистратуру*. Available at: https://yz.chsi.com.cn/zsml/zyfx_search.jsp
3. Чернов Г.В. *Теория и практика синхронного перевода*. Москва: Международные отношения, 1978.
4. *玛丽娅娜 • 勒代雷. 法国释意理论：译介、批评及应用（刘和平主编），北京：中国对外翻译出版公司* Ледерер М.. *Интерпретативная теория перевода: введение, критика и применение (ред. Лю Хэпин)*. Пекин: Издательство китайской переводческой и издательской корпорации, 2011.
5. *孟令霞. 关于俄语翻硕 (MTI) 课程设置的思考 [J]. 教育与文化. 2016 年第 36期.* Мэн Л. Размышления о постановке учебных дисциплин программы MTI русского языка. *Образование и культура.* 2016; № 36: 261 – 262.
6. *杨 俊 朱达秋. 关于俄语 MTI 培养模式的几点思考 [J]. 中国俄语教学. 2017 年第 2期.* Ян Ц., Чжу Д. Размышления о несколько точках модели подготовки программы MTI русского языка. *Русский язык в Китае.* 2017; № 2: 45 – 49, 81.
7. *徐曼琳. 俄语专业 MTI 教学存在的问题及应对的策略 [J]. 中国俄语教学. 2017 年第 2期.* Сюй М. Существенные вопросы и соответствующие ответные стратегии в программе MTI русского языка. *Русский язык в Китае.* 2017; № 2: 38 – 44.
8. *殷丽波. 哈尔滨三所高校 MTI 俄语口译教学情况调查报告. 内蒙古师范大学硕士学位论文.* Инь Л. *Исследовательский отчёт ситуаций обучения устному переводу русского языка программы MTI в трех вузах Харбина.* Диплом магистра программы MTI. Хух-Хото, 2017.
9. Ширяев А.Ф. *Синхронный перевод: деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода.* Москва: Воениздат, 1979.
10. *郑 艳, 朴哲浩, 林立娟. “一带一路”背景下 高端俄语翻译人才培养模式探索 [J]. 东北亚外语研究. 2019 年第 1期.* Чжэн Я., Пяо Ч., Линь Л. Поиск модели подготовки высококвалифицированных переводчиков русского языка на фоне «Один пояс – один путь». *Исследование иностранных языков в Северо-Восточной Азии.* 2019; №1: 87 – 91.
11. *吴 哲. “一带一路”背景下俄语MTI口译人才培养模块化研究 [J]. 中国俄语教学. 2018 年第 4期* У Ч. Исследование модульности подготовки высококвалифицированных переводчиков русского языка программы MTI на фоне «Один пояс – один путь». *Русский язык в Китае.* 2018; № 4: 54 – 60.
12. *艾尔肯 • 肉孜 • 艾尔图其，马 佳. “一带一路”为导向的俄语翻译人才培养模式研究 [J]. 喀什大学学报. 2018 年第 4期* Аркин Ж.А., Ма Ц. Воспитание модели подготовки высококвалифицированных переводчиков русского языка на фоне «Один пояс – один путь». *Вестник университета Кашгар.* 2018; № 4: 116 – 120.
13. *郭远召. 俄语翻译人才培养之我见 - 面对“一带一路”培养俄语翻译 [J]. 吉林广播电视大学学报. 2016 年第 11期* Го Ю. Мое мнение о подготовке высококвалифицированных переводчиков русского языка – воспитание переводчиков русского языка для «Один пояс – один путь». *Вестник Цзилиньского университета радио и телевидения.* 2016; № 11: 144 – 145.
14. Минияр-Белоручев Р.К. *Методика обучения переводу на слух.* Москва: Издательство Института международных отношений, 1959.


References


1. *Ministerstvo obrazovaniya KNR*. Available at: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_833/200703/t20070330_82704.html
2. *Kitajskaya informacionnaya seti priema v magistraturu*. Available at: https://yz.chsi.com.cn/zsml/zyfx_search.jsp
3. Chernov G.V. *Teoriya i praktika sinhronnogo perevoda*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1978.
4. *玛丽娅娜 • 勒代雷. 法国释意理论：译介、批评及应用（刘和平主编），北京：中国对外翻译出版公司.* Lederer M.. *Interpretativnaya teoriya perevoda: vvedenie, kritika i primenenie (red. Lyu H`epin)*. Pekin: Izdatel'stvo kitajskoj perevodcheskoj i izdatel'skoj korporacii, 2011.
5. *孟令霞. 关于俄语翻硕 (MTI) 课程设置的思考 [J]. 教育与文化. 2016 年第 36期.* M`en L. Razmyshleniya o postanovke uchebnyh disciplin programmy MTI russkogo yazyka. *Obrazovanie i kul'tura.* 2016; № 36: 261 – 262.
6. *杨 俊 朱达秋. 关于俄语 MTI 培养模式的几点思考 [J]. 中国俄语教学. 2017 年第 2期.* Yan C., Chzhu D. Razmyshleniya o neskol'ko tochkah modeli podgotovki programmy MTI russkogo yazyka. *Russkij yazyk v Kitae*. 2017; № 2: 45 – 49, 81.
7. *徐曼琳. 俄语专业 MTI 教学存在的问题及应对的策略 [J]. 中国俄语教学. 2017 年第 2期.* Cyuj M. Suschestvennye voprosy i sootvetstvuyuschie otvetnye strategii v programme MTI russkogo yazyka. *Russkij yazyk v Kitae*. 2017; № 2: 38 – 44.
8. *殷丽波. 哈尔滨三所高校 MTI 俄语口译教学情况调查报告. 内蒙古师范大学硕士学位论文.* In' L. *Issledovatel'skij otchet situacij obucheniya ustnomu perevodu russkogo yazyka programmy MTI v treh vuzah Harbina.* Diplom magistra programmy MTI. Huh-Hoto, 2017.
9. Shiryaev A.F. *Sinhronnyj perevod: deyatel'nost' sinhronnogo perevodchika i metodika prepodavaniya sinhronnogo perevoda.* Moskva: Voenizdat, 1979.
10. *郑 艳, 朴哲浩, 林立娟. “一带一路”背景下 高端俄语翻译人才培养模式探索 [J]. 东北亚外语研究. 2019 年第 1期.* Chzh`en Ya., Pyao Ch., Lin' L. Poisk modeli podgotovki vysokokvalificirovannyh perevodchikov russkogo yazyka na fone «Odin poyas – odin put'». *Iccledovanie inostrannyh yazykov v Severo-Vostochnoj Azii.* 2019; №1: 87 – 91.
11. *吴 哲. “一带一路”背景下俄语MTI口译人才培养模块化研究 [J]. 中国俄语教学. 2018 年第 4期* U Ch. Issledovanie modul'nosti podgotovki vysokokvalificirovannyh perevodchikov russkogo yazyka programmy MTI na fone «Odin poyas – odin put'». *Russkij yazyk v Kitae.* 2018; № 4: 54 – 60.
12. *艾尔肯 • 肉孜 • 艾尔图其，马 佳. “一带一路”为导向的俄语翻译人才培养模式研究 [J]. 喀什大学学报. 2018 年第 4期* Arkin Zh.A., Ma C. Vospitanie modeli podgotovki vysokokvalificirovannyh perevodchikov russkogo yazyka na fone «Odin poyas – odin put'». *Vestnik universiteta Kashgar.* 2018; № 4: 116 – 120.
13. *郭远召. 俄语翻译人才培养之我见 - 面对“一带一路”培养俄语翻译 [J]. 吉林广播电视大学学报. 2016 年第 11期* Go Yu. Moe mnenie o podgotovke vysokokvalificirovannyh perevodchikov russkogo yazyka – vospitanie perevodchikov russkogo yazyka dlya «Odin poyas – odin put'». *Vestnik Czilin'skogo universiteta radio i televideniya.* 2016; № 11: 144 – 145.
14. Miniyar-Beloruchev R.K. *Metodika obucheniya perevodu na sluh.* Moskva: Izdatel'stvo Instituta mezhdunarodnyh otnoshenij, 1959.


*Статья поступила в редакцию 08.11.21*

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-417-421

***Baychik A.V.,*** *Cand. of Sciences (Political Studies), senior lecturer, Department of International Journalism, Saint Petersburg State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: annabaichik@gmail.com*

**HUMAN IMPACT OF MASS MEDIA SPACE.** The article is based on an analysis of views of Russian scientists on transformation of spatial characteristics of information, impact of objective reality on the value orientations of people and society and the meaning of social practice. From the spatial characteristics of information, the mass media space is distinguished, which, in comparison with other spatial characteristics of information, has distinctive properties that determine the direct and reverse ontological connections of a person with the surrounding social world. Under the influence of globalization and intensive informatization of social processes, there is an increase in the impact of the mass media space on changing the very nature of a person, his social and psychological qualities, value views and orientations. The author concludes that a person as an information system (the world in a person) is immersed in the mass media space (a person in the world). The interweaving of man as an information system and the mass media space as an aggregate information system forms a modern social organism.

*Key words:* **information, media space, value, conflict, "media" person, mediatization.**

***А.В. Байчик,*** *канд. полит. наук, доц., Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: annabaichik@gmail.com*

# АНТРОПОГЕННОСТЬ МАССМЕДИЙНОГО ПРОСТРАНСТВА

Статья строится на основе анализа взглядов отечественных ученых по вопросам трансформации пространственных характеристик информации, особенностей воздействия объективной реальности на ценностные ориентации человека и общества и смыслы социальной практики. Из пространственных характеристик информации выделяется массмедийное пространство, которое в сравнении с другими пространственными характеристиками информации имеет отличительные свойства, определяющие прямые и обратные онтологические связи человека с окружающим социальным миром. Под воздействием глобализации и интенсивной информатизации социальных процессов прослеживается усиление воздействия массмедийного пространства на изменение самой природы человека, его социальных и психологических качеств, ценностных взглядов и ориентаций. Автор делает вывод о том, что человек как информационная система (мир в человеке) погружен в массмедийное пространство (человек в мире). Переплетение человека как информационной системы и массмедийного пространства как совокупной информационной системы образует современный общественный организм.

*Ключевые слова:* **информация, массмедийное пространство, ценность, конфликт, «медийный» человек, медиатизация.**

Проблема антропогенности различных социальных сфер, предметов и явлений актуализирована в последнее время под влиянием усилившейся глобализации и информатизации. Как отмечают специалисты, в самом начале XXI века человек оказался в принципиально новой для него информационной среде жизнедеятельности, адаптация к которой, с одной стороны, приводит к существенной трансформации психологических, социальных и физиологических свойств и качеств, с другой, человек продолжает усиливать свое воздействие на изменение пространства информационной среды, наполняя его новейшими техническими изобретениями, формируя новые информационные поля и потоки, создавая новые пространства и смыслы. Целью исследования является детальное рассмотрение информативного пространства, создаваемого исключительно средствами массовой информации, что позволяет в определенной мере абстрагироваться от чисто технических ее свойств, более характерных для информационного и медийного пространства. Задачей исследования является изучение осознания преобразующей деятельности человека, которая, по мнению автора, строится на основе ценностных взглядов, предпочтений, смыслов и ориентаций. Столкновение противоположных и особенно антагонистических ценностей приводит к ценностным конфликтам, которые с неизбежностью изменяют общество и самого человека [1–26].

**1. Пространственные характеристики информации: от информационного к массмедийному пространству**

Во множестве стран мира сформирована или формируется новая среда обитания человека, насыщенная средствами массовой информации и коммуникации, которая, в свою очередь, определяет тип поведения, привычки, ценностные ориентации, принципиально отличные от предыдущих этапов жизни социума. Вырвавшийся из плена природы и природной зависимости человек создает и уже создал виртуальный мир, в значительной степени заменивший реальную предметную среду.

Согласно современным воззрениям, информационная среда живых организмов представляет собой фундаментальную основу их жизнедеятельности. И поэтому вполне уместно данное представление утвердить и по отношению к человеку – природному организму, который «органически входит в состав информационной системы ПРИРОДА. Но человек – это также элемент социума, и поэтому он является важнейшим компонентом информационной системы ОБЩЕСТВО» [1].

Под воздействием созданного им же пространства информации, по мнению некоторых ученых на нашей планете, формируется новая раса людей, которая существенным образом будет отличаться от существующего ныне поколения [2, с. 17]. И уже у появившихся представителей нового поколения, «цифровыми с рождения», они фиксируют формирование не только нового типа мышления и восприятия информации, но и даже совсем иную структуру головного мозга [3].

Несомненно, что формирование нового междисциплинарного научного направления, новой науки, которая ставит целью системное изучение всех информационных аспектов происхождения, эволюции и жизнедеятельности человека в современном мире, – информационной антропологии позволит более пристально исследовать и новую информационную среду обитания, формирующую качества и свойства нового человека [2].

Появление человека медийного (homo mediatus) связывается с его возможностью информационно определиться в окружающем мире, когда он «с помощью информационных средств становится общественным животным, а потом и общественной личностью» [4, с. 116]. Говоря о «человеке медийном», Е.В. Вартанова подразумевает связь человека со всем медиапространством. «Концепция «человека медийного» предполагает собой такого человека, существование которого напрямую формируется процессом получения, потребления и осмысления медиатизированной информации, участием его в медиасреде. В результате его социальное и индивидуальное бытование фактически реализуется в информационных и коммуникационных процессах, процессах получения, потребления и распространения медиаконтента, определяющих последующие стратегии поведения и ценностные установки людей» [5, с. 293].

Поэтому мы считаем необходимым обратиться к пространству информации, которая создается средствами массовой информации, предназначенными для массового потребителя.

Медийный человек оказывается в безграничном пространстве информации, довольно широко исследованном в трудах ученых, – информационном и медийном. Углубляясь в анализ их содержательного наполнения, структуру, ученые все больше обращают внимание на их соотношение и исследование коммуникационного, телевизионного, библиотечного и других пространств, представляющих сегменты информационного пространства или входящих друг в друга.

Нам представляется необходимым обратить внимание на более четкое понимание и восприятие категорий, применяемых в отношении пространственной организации информации. В самом широком, философском понимании под информационным пространством подразумевается пространство информации, образуемое всей материальной субстанцией, всем материальным миром. Но привычным стало применение категории «информационное пространство» для определения пространства рукотворной информации, информации антропогенной по своей природе. И для конкретных научных дисциплин такое применение вполне закономерно и оправдано. Здесь мы сталкиваемся с постановкой проблемы естественного и искусственного пространства.

Естественное информационное пространство носит объективный характер, так как возникает на основе отражения окружающего мира в сознании человека. Естественное пространство отражает внешний мир, являясь источником информации и знаний для человека. По сути, это вся объективная реальность, окружающая социум.

А вот искусственное информационное пространство субъективно, оно создается человеком на основе накопленных знаний и опыта, которыми располагает человек, ипоэтому является результатом информатизации общества. Искусственное информационное пространство является и инструментом воздействия на среду обитания человека, и одновременно инструментом познания мира как объяснительная модель. Искусственное информационное пространство можно рассматривать как антропогенную систему, содержащую связанные информационной сетью элементы пространства: информационные ресурсы, технологии их обмена и использования; хранилища информационных ресурсов; систему согласования стандартов информационного обмена и технологий [6].

Но когда мы выстраиваем соотношение категорий, следуя от общего к частному, единичному, то рукотворное пространство информации, создаваемое человеком с помощью различного рода технических устройств, определяется медийным пространством. В англоязычной литературе понятие «медиапространство» (Media space) стало использоваться с 1980-х гг. в исследованиях Р. Стултса и С. Харрисона для обозначения электронных условий, в которых группы людей могут работать вместе, даже не находясь одновременно в одном и том же месте.

Но ближе к современному употреблению термина в 1986 году предложил Арджун Аппадураи, вычленив один из пяти уровней воображаемого, виртуального пространства – медиапространство, или медиаландшафт, сформированный СМИ и новыми медиа [7].

В самом общем виде в отечественной социологии понятие «медиапространство» применяется для обозначения системы средств массовой информации или медийной картины окружающей среды, подразумевая под этим совокупность медиатекстов.

Вместе с тем, на наш взгляд, для определения пространства, создаваемого средствами массовой информации, целесообразно применить термин «массмедийное пространство», более точно передающее смысл и содержание пространства, во-первых, создаваемого средствами массовой информации, во-вторых, для массового потребителя.

Применение категории «массмедийное пространство» позволит избежать смешения понятий при характеристике производных. Так, например, распространенной характеристикой информационной войны является применение всех приемов и средств информационного противоборства государств – технических, технологических, организационных. Объектом воздействия при этом оказывается организация, порядок, логистика, информационные ресурсы войск и населения противника (настоящего или потенциального). Конечно, при этом учитывается и морально-психологический компонент, сознание личного состава и населения, подвергающиеся воздействию средств массовой информации, но лишь как компонент, или сегмент. Но именно этот сегмент представлен в исследованиях ученых-гуманитариев как информационная война. Но точнее это явление следовало бы определить как массмедийная, или массово-информационная война.

Использование категории «массмедийное пространство» не меняет сути характеристик этого вида пространственной характеристики организации информации, данной учеными ранее как медийной, т.к. в большинстве случае и шла речь о пространстве, образуемом средствами массовой информации для массовой аудитории.

В понятие «медиапространство» вкладывается множество различных смыслов. Это и «открытая система отношений производителей и потребителей массовой информации», и социальная система, все структурные элементы которой взаимосвязаны и подчиняются общим закономерностям развития целого, и «достаточно хаотичная система духовно-ценностной информации, предлагающая... необходимую духовно-познавательную среду, свободную от диктата и комфортную для социального выбора личностей», и (на уровне массмедиа) виртуальная реальность «манипулирующего общественным сознанием управления, сериально-рекламной фоновой инфокультуры и стереотипизации социальных реакций» и т.д. [8].

Исходной позицией расхождения являются источники, их порождающие, – медиа, за которыми стоят все средства коммуникации в обществе и массмедиа – исключительно средства массовой информации. При этом следует принять во внимание оговорку, что современные технические возможности благодаря замене односторонней коммуникации в двухстороннюю позволяют превращать средства массовой информации в средства массовой коммуникации. И именно в этом направлении идет движение благодаря новым СМИ.

**2. Человек в мире информации и мир информации в человеке**

Массмедийное пространство, приобретающее под воздействием процесса информатизации развернутую и обогащенную структуру, вбирает в себя всю совокупность информационных связей и отношений. Именно в нем развертываются процессы медиатизации, характеризующие антропологический поворот в исследованиях СМИ [9].

Массмедийное пространство, как и социальное пространство в целом, является антропогенным, т.к. «возникает в процессе взаимодействия человека и объектов окружающего мира, в ходе человеческой деятельности, раскрывается через территориальную прикрепленность к физическому пространству и конструируется в соответствии с принципами организации человеческой телесности» [10, с. 439].

Массмедийное пространство отражает всю совокупность взаимодействия людей – от совместного тесного сотрудничества до вражды, конфликтов и войн. Природа любого социального конфликта содержит в себе информационную составляющую, которая в ценностном конфликте выступает доминантой. Поэтому мы обращаем внимание на то, что, во-первых, ценностные конфликты по своей природе информативны и, во-вторых, средой ценностного конфликта выступает массмедийное пространство. Проявление ценностных противоречий в массмедийном пространстве социума и их отражение в сознании индивида, его поведении и ценностном выборе и обратном преобразующем воздействии индивида на действительность в соответствии с его ценностными представлениями (в том числе и на изменении структурных компонентов ценностного пространства) и есть феномен существования человека в мире и мира в человеке.

Недаром в научной среде получает обоснование проблемное поле антропологии конфликта, включающее такую проблематику, как роль конфликтов в эволюции, конспецифические черты конфликтного поведения приматов, конфликты в антропогенезе, проблема конфликтов homo sapiens с другими видами людей, специфика конфликтного поведения людей, естественные причины социальных конфликтов и т.д. [11].

Массмедийное пространство антропогенно по своей сути: созданное человеком, оно одновременно имеет сильнейшее воздействие на его сознание, волю и действия. Обращение к научной литературе позволяет выделить несколько аспектов этого воздействия.

Во-первых, с ростом влияния СМИ и скоростных интернет-потоков происходит переизбыток информации. В условиях перенасыщенного массмедийного пространства человек не способен качественно переработать большие объемы информации. Ее разнообразие, противоречивость коннотации приводят к внутренней противоречивости, когда сознание индивида расщепляется, а внутренний мир теряет устойчивость. Гиперинформатизация не допускает проникновения сознания в глубину ценностных смыслов, в результате чего возникает феномен поверхностного информационного потребления.

Множество кажущихся истин формирует субъективность восприятия, которая растворяется в альтернативных реальностях. Поэтому для современной гиперинформатизированной реальности стало характерным проникновение в жизнь человека информационных симулякров. Причем спецификой восприятия в условиях переизбытка информации является восприятие альтернативной позиции, точки зрения как истинной. И не просто альтернативной, а той, которую скрывают или воспрепятствуют появлению в массмедийном пространстве. Хотя нужно учесть, что возможен и вероятен такой прием запутывания массового реципиента.

В эпоху как перестроек, так и настроек социального развития затруднение в поиске реальной картины происходящего вызывает обитание в массмедийном пространстве так называемой конспирологической информации, цель которой – компрометация фактов, событий и действий, недопущение серьезного отношения к их освещению, исследованию в нежелательном для определенных лиц (групп) направлении.

Во-вторых, происходящая культурная трансформация под воздействием глобализации и научно-технической революции оборачивается деградацией личности, суть которой в том, что человеческая психика не успевает приспособиться к социальному сжатию времени.

За время одного поколения в техносфере происходят колоссальные изменения, отражающие чередование нескольких культурных эпох. Для обозначения этих явлений был введен термин «глокализация» – пространственно-временное сжатие, в пределах которого происходит столкновение разных культур, несущих в себе разный ценностный заряд. Но мы бы подошли к этому явлению с другой стороны, так как на трансформации ценностей в условиях информационного общества сказывается так называемый «временной разрыв» и «наложение» ценностей. «Разрыв» связан с ускорением информационного обмена и революционным характером социальных преобразований в стране. Если раньше культурные ценности долгое время не менялись и регулировали жизнь ряда поколений, то сейчас культурный и социальный цикл разорваны, и в результате происходит быстрая смена культурных традиций и ценностей. Одна человеческая жизнь протекает в условиях чередования нескольких культурных эпох. Более того, следует отметить, что при быстрой смене информации традициям, благодаря которым происходит закрепление и усвоение многих ценностей, в том числе социальных норм, не остается места. Наступает разрыв времен.

Диалектика данного процесса характеризуется проявлением «наложения» ценностей разных социальных периодов, что в конечном итоге усиливает конфликтность общества. Личность находится в пространстве противоречащих друг другу идей, взглядов, ценностей. А социальные общности усиливают противоборство на разных идеологических основах.

Вместе с тем большинство ученых стоят на позициях необратимости и позитивности информационного обогащения общества. «Возрастающий объем цифровых данных и изменение структуры их использования начинают играть более значимую роль в современном научном познании. Научно-исследовательскую деятельность в настоящее время все больше следует рассматривать в прямой зависимости от эффективного доступа к общим цифровым научным данным и к современным информационным инструментам, которые позволяют осуществлять хранение, поиск, визуализацию и высокий уровень анализа данных» [12, с. 121].

Е.Ю. Журавлева, обращаясь к результатам исследования «Десятилетие цифровой Вселенной: готовы ли Вы?», приводит следующие сведения. В 2009 г. объем цифровых данных вырос на 62% по сравнению с 2008 г. (до 0,8 зеттабайта); объем цифровых данных, созданных к началу 2010 г., равен 1,2 зеттабайта, а в 2011 г. он достиг 1,8 зеттабайта. К 2020 г. количество данных вырастет в 44 раза – 35 зеттабайт. В 2008 г. компанией Google зафиксирован 1 трлн уникальных

URL-адресов в Интернете, а YouTube отмечает, что каждую минуту на сайт загружается 24 часа нового видео [12, с. 114].

В-третьих, темпы прироста и распространения информации огромны, они абсолютно превышают возможности перемещения физических объектов. И, казалось бы, это явление – абсолютное благо. Но как в любом ином явлении и процессе существует оборотная сторона. Человек не способен качественно обрабатывать огромное количество поступающей информации. Информационная избыточность, свойственная современному миру, не позволяет основательно и глубоко вникать в суть происходящего. В настоящее время серьезно нарушен баланс между производством информации и ее потреблением.

«Технологии информатизации развиваются настолько быстро, что культура и человеческое мышление не успевают подчинить их себе, ассимилировать, отрефлексировать. Хаос стремительного и зачастую безответственного производства смыслов рождает ментальный хаос, хаос персональных и коллективных представлений и идентичностей. Отсюда актуальность проблемы информационного потребления как недостаточно рефлексивного, «скользящего» по поверхности» [13, с. 28].

Профицит информации создает трудность не только ее фильтрации и систематизации, но и в конечном итоге снижает возможность осмысления. В результате наступает парадоксальная ситуация, когда информационный прогресс приводит к снижению информированности. Кроме того, оперативное появление избыточной информации, поступающей из любой точки планеты, увеличивает возможную противоречивость ее содержания, а значит, и потенциальную конфликтогенность. Весьма яркое описание возникшей ситуации предлагает А.Н. Ильин: «В калейдоскопическом мире СМИ нет четких образов, устоявшихся фреймов или гештальтов. В нем не «все течет, все изменяется» (линейно-хронологическая модель), а «все накладывается на все» (антилинейнай, хаотическая модель), в чем и воплощены принципы интертекстуальности, ризомности и гиперреальности массмедиа, которые формируют соответствующего им субъекта» [14].

Избыточность информации приводит к еще одному последствию, имеющему значение для выявления конфликтогенных характеристик массмедийного пространства. Как отметил З. Бауман, информатизация и быстрая связь затопляет и подавляет память [15, с. 14]. А быстрая смена информационных сообщений приводит к забыванию, что наносит непоправимый ущерб национально-культурной идентичности личности.

Попадая в сетевое пространство, личность оказывается в новом измерении. Она манифестирует трансформацию собственной идентичности и возможность компенсации посредством информационных технологий недостатка качественной вербальной информации визуальной, которая базируется на мультимедийной основе. Активное взаимодействие пользователя с источником информации в интерактивном режиме также провоцирует существенное снижение способности вербального выражения и восприятия. С.В. Олейников подчеркивает, что «именно проблема виртуализации и деперсонифицирования современной личности, связанная с дисбалансом в развитии языковой коммуникации и информационных технологий, приводит к нарушению информационной экологии субъектов информационного обмена и не может обеспечить здоровый информационный образ жизни людей в сетевой социальной среде по сравнению с реальной природной средой» [16, с. 232 – 233].

В-четвертых, воздействие на сознание, волю и действия человека массмедийным пространством выражается в том, что его информационная насыщенность сказывается и на культуре информационного потребления.

СМИ подают новости так, что малозначимое событие занимает умы десятков миллионов людей. В то же время информация, имеющая важное социальное значение, не находит себе «употребления» или даже «приготовления». Одновременно спрос рождает производство. А спрос уже сформирован так, что читателю/зрителю/слушателю требуется скандал, сплетня, слух. Именно от них он получает эмоциональное насыщение. На эмоциональной составляющей основываются многие новостные сообщения.

Массмедийное пространство наполнено передачами, которые погружают человека в мир интриг, бытовых передряг, «мыльных опер», и даже передачи, настроенные на представление серьезных социальных проблем, раскалывают публику на враждующие группы. А технические возможности позволяют увлечь зрителей голосованием по телефону, участвовать в прямом эфире. Действительно ценные и значимые факты, отражающие широкий спектр общественной жизни, замалчиваются или фальсифицируются. А срочность информации, ее перманентное обновление сводится к вытеснению одной информации другой.

Ученые считают, что в современном информационном обществе монументальные истины теряют свое первоначальное значение. «Они заменяются на метарассказы и метанаррации, легитимация которых ставится под вопрос. Информационная многомерность соотносится, скорее, не с реальностью, а с нашим восприятием реальности – расколотым и расщепленным. Индивиду оказывается трудно адаптироваться к информационной стихии, что сказывается на состоянии его сознания и рождает феномен поверхностного потребления информации» [17, с. 42].

Благодаря совокупности медиадействий разных акторов происходит так называемое «идеологически-информационное запутывание», которое касается как общегосударственных, так и локальных, местных проблем. Оно может происходить и несознательно и нецеленаправленно, а порой возникает из-за того, что многие медиа не манипулируют, убеждают, искренне считая отправляемую ими информацию истинной и полезной. И когда таких акторов массмедийного пространства становится слишком много, они вовлекаются в противоречащее друг другу взаимодействие, доводящее реципиентов до конфликта.

В-пятых, массмедиа не только отображают реальную действительность, но и в ряде случаев создают альтернативу этой реальности. Воспринимаемая человеком, непосредственная реальность первична, что касается информации, которую он воспринимает опосредованно, через средства коммуникации, массовой информации, то она вторична. Эта информация отражает реальность, но человек воспринимает ее опосредовано. Так возникает реальность, прошедшая процесс медиатизации.

**3. Медиатизация социального пространства и массмедийные эффекты**

История медиатизации общественно-политических процессов в России в количественном измерении определяется включением в них прессы, радио, телевидения и, наконец, новых информационных технологий. В.В. Кравцов отмечает, что именно ими обусловлено современное состояние взаимоотношений журналистики и власти в современном медийном пространстве. Ускоренно развивающиеся интернет-ресурсы общественно-политической направленности способствуют углублению массового демократического контроля над политическими процессами, которые осуществляют разноуровневые властные структуры. Это обусловлено тем, что СМИ предоставляют общественности информацию, необходимую для понимания политических процессов; являются средством влияния масс на политических лиц, принимающих решения. Они «расцениваются как неотъемлемая часть политического процесса, способствующая участию более широкой общественности в выработке государственной политики. Таким образом, медиатизация в условиях медийного сетевого пространства эквивалентна усилению демократизации власти» [18, с. 23].

Е.Г. Ним, обобщая и критически рассматривая основные направления анализа медиапространства в западных медиаисследованиях, предлагает возможность выделения трех измерений медиапространства: медиированного, медиатизированного и медийного [19].

Посредством медиатизации как процесса перемещения реальности в виртуальность реципиент получает не реальную картину событий, а ее реконструкцию.

В мире множественности восприятия реальности сама реальность становится множественной, поскольку объективный мир не поддается в своей исчерпываемости и цельности человеческому восприятию. И в этом объективная причина искажения информации в ходе медиатизации. Реципиент видит не реальность, а ее определенную модель, которая создается существующим вокруг него огромным разнообразием систем описания реальности. Накладываясь одна на другую, вступая в конфликт друг с другом, затмевая одна другую и вовлекаясь в «информационную диффузию», эти системы конституируют соответствующий образ реальности, который вмещает в себя полный набор фрагментов реальности, погрешностей, противоречий, неточностей, заблуждений и сознательных обманов.

«Многочисленные потоки противоречивой информации создают основную ценность – доверие ко всему, а значит, недоверие ни к чему. Каждая монументальная истина с неизбежностью сменяется следующей – более монументальной и более истинной. А если они существуют одновременно, в сознании реципиента создается настоящий хаос, сплошной когнитивный диссонанс» [14].

В результате интенсификации информационных потоков возникают риски и угрозы, опосредованные негативным влиянием массмедийного пространства на человеческую личность.

Прогресс в информационной сфере ведет к снижению информированности за счет увеличения объема неструктурированной и неотсортированной информации. Недостоверная, а тем более заведомо ложная, искаженная информация становится причиной различных противоречий, перерастающих в конфликт, создает условия для манипулирования сознанием.

Информационная избыточность, создаваемая расширением производства противоречивых текстов и фрагментарных дискурсов, подрывает индивидуальную способность к созданию смыслов. Именно об этом пишет И.М. Ильинский, отмечая, что скорость нарастания разноплановой информации ведет к душевному хаосу и смятению; «…в условиях, когда личностные защитные механизмы не срабатывают, ослабевают импульсы для самостоятельного генерирования новых знаний и самостоятельного поиска существующих смыслов, что и представляет собой процесс понимания. В этой ситуации человек оказывается особенно предрасположенным к внешнему воздействию и влиянию, восприятию разного рода штампов, клише, стереотипов, мифов, образцов поведения, которые, как мы видим, ему агрессивно навязывают СМИ: телевидение, радио, видео, CD и Интернет» [20].

Избыток информации превращает информационное потребление в «глобальное медиапотребление», для которого характерны гипертрофированные

проявления. Это в немалой степени касается представления модели «квалифицированного потребителя» как конечной цели российского образования, маркетизации общественных благ и отраслей социальной сферы. Более того, информационная перегрузка как атрибут современных медиа несет в себе эффект прокрастинации (бесцельно проводимого времени) [21].

В силу недостатка навыков противодействия киберугрозам значительное место в этих проявлениях занимает риск подавления личности виртуальной реальностью. М.А. Головчин, задавшись целью определить характер влияния интернет-ресурсов на социально-экономическую жизнь населения, выявил, что частота использования населением сети Интернет влечет за собой как конструктивные, так и деструктивные последствия [22]. Он подтвердил предположение, что степень вовлеченности в виртуальное пространство в определенной мере связана с неудовлетворенностью положением дел в реальной жизни, причем теми аспектами реальности, которые в интернет-сообществах могут быть легко изменены.

Весьма интересен вывод исследователя о том, что чем чаще человек обращается к сети Интернет, углубляется в нее, тем больше он становится недовольным своей реальной жизнью. Хотя вполне возможно и обратное правило – чем более недоволен человек семьей, работой, отношениями с окружающими, самим собой, тем больше его привлекает интернет-пространство как альтернатива социальной реальности. Виртуальное пространство позволяет человеку быть либо анонимным, либо примерить на себя другую личность со своим кругом виртуальных друзей и правилами виртуальной жизни.

Интернет является не только инструментом решения конкретных задач, но и становится неотъемлемой частью жизни современного человека. Так, по данным 2016 г., к ресурсам глобальной сети ежедневно во время работы и отдыха обращается 53% всех россиян. 10 лет назад эта цифра была более чем в 10 раз ниже [23].

Новые каналы межличностной и профессиональной коммуникации посредством виртуального пространства (социальные сети), новые профессии, связанные «исключительно с деятельностью в виртуальных сетях» (интернет-дизайнер, интернет-фрилансер, копирайтер, рерайтер, контент-менеджер, специалист по рассылке и т.д.) появляются благодаря разнообразию проявлений Интернета и широчайшему полю охвата.

В целом наблюдается некритическое отношение к интернет-контенту, социологи выявляют установку потребителей информации на доверие к информационным сайтам, блогам, социальным сетям. Одновременно вырос уровень критического отношения и даже неприятия информации таких традиционных институтов, как семья и школа.

В результате человек пассивно окунается в информационные потоки, которые наполнены разноречивым содержанием и противоречат друг другу. И если он верит всему подряд, то его состояние лишается целостности. Действительность отражается в контрастно-мозаичной форме, т.к. нервную систему охватывает напряжение переинформатизации.

Другим результатом может быть неверие любой информации, рождающее апатично-созерцательное отношение к действительности. И в итоге возникает когнитивный голод.

В контексте нашего исследования возникает вопрос с ценностными предпочтениями в условиях информационного излишества. При избытке ценностного выбора реципиент выбирает наиболее близкую к сформированной ранее у него системе ценностей. Существует «распространенный социальный стереотип, согласно которому люди стремятся воспринимать ту или иную информацию хотя бы потому, что она подтверждает уже существующую картину мира, и пытаются игнорировать ту информацию, которая отвергает сформировавшееся мировоззрение» [24, с. 92].

Интернет вбирает в себя все – и массовую информацию, и массовую коммуникацию. Он стал альтернативной реальностью, с одной стороны, отражающей мир, с другой – включающей в себя многое, что не характерно для реальной жизни. Интернет дает массу дополнительных возможностей для общения, развлечения, покупок, обучения и других форм человеческой деятельности. Он представляет пространство доступности любой информации для любого пользователя, который путем выхода в сеть делает для себя открытым весь мир.

Представляя достоинства Интернета и создаваемого им пространства, следует с осторожностью отнестись к тому, что польза и эффективность этого инструмента связи и коммуникации зависит от того, в чьих руках и с какой целью оно используется. А.Н. Ильин, обращаясь к проблеме информационного консьюмеризма, дает весьма объемную характеристику негативным сторонам Интернета. По его мнению, «Интернет, вслед за испещренной рекламными и другими сообщениями реальностью, стал кладезем как информации, так и дезинформации, виртуальных фантомов. Он переполнен псевдоинформационно нагруженными рерайтами и репостами, копирующими оригинальный контент, адресной (почтовой) рассылкой, рекламой, принявшей форму экспертных оценок и комментариев, прямой сетевой рекламой, многочисленными поисковыми ссылками, троллингом (размещение провокационных месседжей, обычно преследующих цель вовлечения пользователей в бессмысленную конфронтацию), эльфингом (размещение «искусственных» положительных отзывов об обсуждаемом человеке, проблеме или товаре), вирусным маркетингом (распространение информационных вирусов), флудом (размещение однотипных сообщений на разных обсуждениях) и т.д. Многие из этих технологий создают симулякр истины, ее имитацию» [10, с. 25].

Ряд достоинств Интернета при определенных условиях оборачивается недостатками. Принцип безграничной свободы Интернета позволяет насытить виртуальное пространство массой текстов, ценность которых падает обратно пропорционально их численности. Разрастающийся гипертекст стирает ориентиры и критерии истинности. Отсутствие жестких ценностных иерархий, принципов и правил поиска истины создают условия множественности интерпретационных вариантов одного и того же явления и не дают оснований для выбора, зато создают базу для торжества информационного релятивизма.

В мир виртуальности погружено не только молодое поколение. Распространение так называемых копинг-стратегий приводит к тому, что взрослая часть населения активно перенимает моду молодежи на «проведение времени» в социальных сетях, мессенджерах. По всей вероятности, это может грозить тем, что в перспективе именно «поколение отцов» (в силу ограниченных физических возможностей) обречет себя на массовую интернет-зависимость (нетоголизм).

Люди, по разным причинам не реализовавшие себя в личностном и профессиональном плане, в ряде случаев используют Интернет для «реванша», самоактуализации в виртуальном пространстве.

Правила коммуникативной стратегии «презентационного символизма», характерной для общения в сети, предполагает уяснение информации без прохождения этапа критического осмысления и логического определения. Поэтому следование этим правилам может вылиться в безоговорочное доверие к высказанному в интернет-пространстве мнению. К тому же «транслируемое сообщение не просто информирует нас о том или ином событии, оно воздействует на эмоции, воображение и внимание адресата, оно порождает определенную совокупность образов. Такое сообщение вызывает необходимые ассоциации и пробуждает стереотипы» [17, с. 202]. Это мнение становится более авторитетным, чем точка зрения близких людей, друзей, преподавателей.

Обобщая характеристики воздействия Интернета на общество, М.А Головчин сосредоточивает внимание на таких неоднозначных явлениях, как киберсоциализация, сетевой импринтинг, информационный консьюмеризм, унифицирование и схематизация жизни. Материалы исследования, проведенные ученым, показывают, что «в целом пока нельзя говорить о том, что частое обращение к Интернету формирует особое мировоззрение и определенный ценностный ряд. Однако некоторые различия все же существуют. Так, в ранжированном перечне жизненных ценностей у постоянных пользователей Интернета более высокое место занимают идеалы любви (4-е место), свободы (5-е место) и дружбы (6-е место). Обращает на себя внимание, что трудовая жизнь составляет для этой группы меньшую ценность, чем для всех остальных (7-е место, в остальных группах – 4-е место)» [4, с. 1364].

Можно заключить, что прогресс в сфере коммуникационных технологий имеет своей оборотной стороной гиперинформатизацию. На пике прогресса рождается информационное потребление, которое с развитием глобальных каналов средств массовой коммуникации перерастает в глобальное медиапотребление. А приобретенная информационная избыточность приводит к трансформации человека, его мышления и системы ценностей.

Обращаясь к проблеме антропогенности массмедийного пространства, следует согласиться с мнением, что «достаточно глубокое и полное исследование природы человека с позиций информационного подхода представляет собой исключительно сложную междисциплинарную проблему современной науки. Ведь, несмотря на весьма впечатляющие современные достижения в исследовании законов природы, мы лишь начинаем приближаться к постановке комплексных проблем по системному изучению человека, в том числе – и с позиций информационного подхода» [1].

Автором статьи используется формула антропогенеза, предложенная Е.В. Вартановой: от человека социального – к человеку медийному: homo economicus – homo – socialis – homo mediatus [25]. Новизна исследования определяется необходимостью обратиться к возможности исследования влияния массмедийного пространства на трансформацию ценностных ориентаций, представлений и смыслов человека «медийного» в процессе медиатизации всех сфер социальной жизни. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что выводы подкреплены научно обоснованной базой, используемой при исследовании. При этом принимается во внимание, что современные технические средства создают возможности активного обратного воздействия человека на медийную среду. Практическая значимость исследования заключается в определении противоречивости процесса отражения мира в человеке и человека в мире, ведь информатизация, цифровизация, роботизация в значительной степени снижают, как написали бы ранее, «человеческий фактор» в общественном развитии, а в контексте нашей работы – уменьшают антропогенность массмедийного пространства. Причем за счет более глубинной, сущностной антропогенности массмедийного пространства степень этого воздействия значительно меньше, чем на медийное и информационное пространство.

Направленность, содержательность и степень обратного воздействия человека на содержательные параметры массмедийного пространства во многом зависят от воли и сознания человека, его способности, будучи «медийным» человеком, не терять качества и свойства homo sapiens или homo socialis.

Человек как информационная система (мир в человеке) погружен в массмедийное пространство (человек в мире). Переплетение человека как информационной системы и массмедийного пространства как совокупной информационной системы образует современный общественный организм.

Библиографический список


1. Колин К.К. Информационная антропология: Основы информационной концепции познания природы человека. *Культура и безопасность. Интернет-журнал о культуре как факторе национальной безопасности*. Available at: //sec.chgik.ru/informatsionnaya-antropologiya-osnovyi-informatsionnoy-kontseptsii-poznaniya-prirodyi-cheloveka-2/
2. Колин К.К. Информационная антропология: Предмет и задачи нового направления в науке и образовании. *Вестник Кем ГУКИ*. 2011; № 17: 17 – 32.
3. Смолл Г., Ворган Г. *Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета*. Москва: Издательство «Колибри», 2011.
4. Мансурова В.Д. «Медийный» человек как проекция дигитальной онтологии. *Известия Алтайского государственного университета*. 2010; № 2-2 (66): 116 – 120.
5. Вартанова Е.Л. Антропология медиа: индустриальный и философский поворот к человеку. Интерес к человеку как тенденция развития науки. *Антропология медиа: теория и практика*. Москва: ИЭА РАН, 2016: 276 – 299.
6. Цветков В.Я. Естественное и искусственное информационное поле. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2014; Ч. 2, № 5: 178 – 180.
7. Щербакова А. Глобализация как мегатренд мирового развития. *Информационно-аналитический портал Геополитика.* Available at: //https://www.geopolitica.ru/article/globalizaciya-kak-megatrend-mirovogo-razvitiya
8. Юдина Е.Н. *Развитие медиапространства современной России (на примере телевидения)*. Автореферат диссертации ... доктора социологических наук. Available at: https://www.dissercat.com/content/razvitie-mediaprostranstva-sovremennoi-rossii-na-primere-televideniya/read
9. Дунас Д.В. Антропологический поворот в зарубежных исследованиях СМИ: от концепций о человеке и культуре к новой дисциплине. *Этнографическое обозрение*. 2015; № 4: 13 – 26.
10. Тихонова С.В. Коммуникационное пространство как объект правовой политики: теоретические проблемы формирования пространственного подхода. *Известия Саратовского университета.* Серия: Экономика. Управление. Право. 2014; Т. 14, Выпуск 2, Ч. 2: 437 – 443.
11. Каранов Д.П. Основы антропологии конфликта: теоретико-методологические принципы и проблемно-тематическое обеспечение. *Конфликтология*. 2018; Т. 13, № 1: 68 – 79.
12. Журавлева Е.Ю. Эпистемический статус цифровых данных в современных научных исследованиях. *Вопросы философии*. 2012; № 2: 113 – 123.
13. Ильин А.Н. Проблема информационного консьюмеризма. *Информационное общество*. 2013; № 6: 22 – 28.
14. Ильин А.Н. От гиперинформационности к информационному потребительству. *Информационный гуманитарный портал. Знание. Понимание. Умение*. 2012; № 6. Available at: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2012/6/Ilyin_Hyperinformationality-Information-Consumerism/
15. Бауман З. *Глобализация. Последствия для человечества*. Перевод с английского. Москва: Издательство «Весь мир», 2004.
16. Олейников С.В. Информационные институты и потоки: субъект-объектное измерение. *Конфликтология*. 2017; № 1: 224 – 238.
17. Ильин А.Н. От информационной дезориентации к поверхностному потреблению информации. *Информационное общество*. 2014; № 5-6: 42 – 49.
18. Кравцов В.В. *Инновационная журналистика и власть в современном медийном пространстве*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Москва, 2012.
19. Ним Е.Г. Медиапространство: основные направления исследований. *Бизнес. Общество. Власть*. 2013; № 14: 31 – 44. Available at: https://www.hse.ru/mag/27364712/2013--14.html
20. Ильинский И.М. XX век: кризис понимания. *Электронный информационный портал «Русский интеллектуальный клуб»*. Available at: http://www.rikmosgu.ru/publications/3559/4495/
21. Чумакова В.П. Представления современных российских студентов об информационной перегрузке в социальных медиа. *Информационное общество*. 2017; № 4-5: 63 – 70.
22. Головчин М.А. Влияние интернет-активности на жизнь в эпоху цифровизации общества и экономики: на данных регионального исследования. *Актуальные проблемы экономики и права*. 2019; Т. 13, № 3: 1356 – 1369.
23. *Интернет-аудитория в России за год выросла за счет старшего поколения*. Available at: https://www.rbc.ru/society/17/01/201 8/5a5e8e149a79476a7c4133a1
24. Ильин А.Н. Мифотворчество дискурса новостей как социальная реальность. *Социология науки и технологий*. 2011; Т. 2, № 3: 88 – 95.
25. Вартанова Е.Л. От человека социального – к человеку медийному. *Теория СМИ. Актуальные вопросы*. Москва: Медиамир, 2009.
26. Лукьянова Н.А., Чайковский Д.В. Символическая стратегия легитимации и воспроизводства власти. *Личность. Культура. Общество*. 2013; Т. 15, № 3-4: 199 – 205.


References


1. Kolin K.K. Informacionnaya antropologiya: Osnovy informacionnoj koncepcii poznaniya prirody cheloveka. *Kul'tura i bezopasnost'. Internet-zhurnal o kul'ture kak faktore nacional'noj bezopasnosti*. Available at: //sec.chgik.ru/informatsionnaya-antropologiya-osnovyi-informatsionnoy-kontseptsii-poznaniya-prirodyi-cheloveka-2/
2. Kolin K.K. Informacionnaya antropologiya: Predmet i zadachi novogo napravleniya v nauke i obrazovanii. *Vestnik Kem GUKI*. 2011; № 17: 17 – 32.
3. Smoll G., Vorgan G. *Mozg onlajn. Chelovek v `epohu Interneta*. Moskva: Izdatel'stvo «Kolibri», 2011.
4. Mansurova V.D. «Medijnyj» chelovek kak proekciya digital'noj ontologii. *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; № 2-2 (66): 116 – 120.
5. Vartanova E.L. Antropologiya media: industrial'nyj i filosofskij povorot k cheloveku. Interes k cheloveku kak tendenciya razvitiya nauki. *Antropologiya media: teoriya i praktika*. Moskva: I`EA RAN, 2016: 276 – 299.
6. Cvetkov V.Ya. Estestvennoe i iskusstvennoe informacionnoe pole. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2014; Ch. 2, № 5: 178 – 180.
7. Scherbakova A. Globalizaciya kak megatrend mirovogo razvitiya. *Informacionno-analiticheskij portal Geopolitika.* Available at: https://www.geopolitica.ru/article/globalizaciya-kak-megatrend-mirovogo-razvitiya>
8. Yudina E.N. *Razvitie mediaprostranstva sovremennoj Rossii (na primere televideniya)*. Avtoreferat dissertacii ... doktora sociologicheskih nauk. Available at: https://www.dissercat.com/content/razvitie-mediaprostranstva-sovremennoi-rossii-na-primere-televideniya/read
9. Dunas D.V. Antropologicheskij povorot v zarubezhnyh issledovaniyah SMI: ot koncepcij o cheloveke i kul'ture k novoj discipline. *`Etnograficheskoe obozrenie*. 2015; № 4: 13 – 26.
10. Tihonova S.V. Kommunikacionnoe prostranstvo kak ob`ekt pravovoj politiki: teoreticheskie problemy formirovaniya prostranstvennogo podhoda. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Seriya: `Ekonomika. Upravlenie. Pravo. 2014; T. 14, Vypusk 2, Ch. 2: 437 – 443.
11. Karanov D.P. Osnovy antropologii konflikta: teoretiko-metodologicheskie principy i problemno-tematicheskoe obespechenie. *Konfliktologiya*. 2018; T. 13, № 1: 68 – 79.
12. Zhuravleva E.Yu. `Epistemicheskij status cifrovyh dannyh v sovremennyh nauchnyh issledovaniyah. *Voprosy filosofii*. 2012; № 2: 113 – 123.
13. Il'in A.N. Problema informacionnogo kons'yumerizma. *Informacionnoe obschestvo*. 2013; № 6: 22 – 28.
14. Il'in A.N. Ot giperinformacionnosti k informacionnomu potrebitel'stvu. *Informacionnyj gumanitarnyj portal. Znanie. Ponimanie. Umenie.* 2012; № 6. Available at: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2012/6/Ilyin_Hyperinformationality-Information-Consumerism/
15. Bauman Z. *Globalizaciya. Posledstviya dlya chelovechestva*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Izdatel'stvo «Ves' mir», 2004.
16. Olejnikov S.V. Informacionnye instituty i potoki: sub`ekt-ob`ektnoe izmerenie. *Konfliktologiya*. 2017; № 1: 224 – 238.
17. Il'in A.N. Ot informacionnoj dezorientacii k poverhnostnomu potrebleniyu informacii. *Informacionnoe obschestvo*. 2014; № 5-6: 42 – 49.
18. Kravcov V.V. *Innovacionnaya zhurnalistika i vlast' v sovremennom medijnom prostranstve*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2012.
19. Nim E.G. Mediaprostranstvo: osnovnye napravleniya issledovanij. *Biznes. Obschestvo. Vlast'*. 2013; № 14: 31 – 44. Available at: https://www.hse.ru/mag/27364712/2013--14.html
20. Il'inskij I.M. HH vek: krizis ponimaniya. *`Elektronnyj informacionnyj portal «Russkij intellektual'nyj klub»*. Available at: http://www.rikmosgu.ru/publications/3559/4495/
21. Chumakova V.P. Predstavleniya sovremennyh rossijskih studentov ob informacionnoj peregruzke v social'nyh media. *Informacionnoe obschestvo*. 2017; № 4-5: 63 – 70.
22. Golovchin M.A. Vliyanie internet-aktivnosti na zhizn' v `epohu cifrovizacii obschestva i `ekonomiki: na dannyh regional'nogo issledovaniya. *Aktual'nye problemy `ekonomiki i prava*. 2019; T. 13, № 3: 1356 – 1369.
23. *Internet-auditoriya v Rossii za god vyrosla za schet starshego pokoleniya*. Available at: https://www.rbc.ru/society/17/01/201 8/5a5e8e149a79476a7c4133a1
24. Il'in A.N. Mifotvorchestvo diskursa novostej kak social'naya real'nost'. *Sociologiya nauki i tehnologij*. 2011; T. 2, № 3: 88 – 95.
25. Vartanova E.L. Ot cheloveka social'nogo – k cheloveku medijnomu. *Teoriya SMI. Aktual'nye voprosy*. Moskva: Mediamir, 2009.
26. Luk'yanova N.A., Chajkovskij D.V. Simvolicheskaya strategiya legitimacii i vosproizvodstva vlasti. *Lichnost'. Kul'tura. Obschestvo*. 2013; T. 15, № 3-4: 199 – 205.


*Статья поступила в редакцию 04.11.21*

УДК 811.351.22 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-422-424

***Mutalov R.O.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, chief researcher, Department of Caucasian Languages, Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia), E-mail: mutalovr@mail.ru*

**THE CATEGORY OF NUMBER IN THE SHARI DIALECT OF THE KAITAG LANGUAGE (A GROUP OF THE DARGIN LANGUAGES).** The article is dedicated to the study of the category of number peculiarities in the Shari dialect nouns of the Kaitag language (Dargin branch of the Nakh-Dagestanian languages). The purpose of the study is to describe various groups of nouns, which differ in their forms of number expression – singular or plural. Uncountable nouns, quasi-nouns, nouns of the Singularia tantum and Pluralia tantum classes, and also singular and plural forms are considered. The main attention is paid to the study of formation of plural forms of nouns by means of suffixation. To study these issues, the methods of synchronous and comparative analysis are used. As a result of the study, the elements indicating plurality that function in the Shari language are revealed and rules of their adding to nouns are described. In perspective the research results will be used in forming a comparative historical grammar of the Dargin languages.

*Key words:* **Caucasian languages, Dargin languages, Shari dialect, morphology, noun, category of number, plural.**

***Р.О. Муталов****, д-р филол. наук, проф., гл. науч. сотр. отдела кавказских языков Института языкознания Российской академии наук (РАН), г. Москва, E-mail: mutalovr@mail.ru*

# КАТЕГОРИЯ ЧИСЛА В ШАРИНСКОМ ДИАЛЕКТЕ КАЙТАГСКОГО ЯЗЫКА (ДАРГИНСКАЯ ГРУППА ЯЗЫКОВ)

Статья посвящена исследованию особенностей категории числа имен существительных в шаринском диалекте кайтагского языка (даргинская ветвь нахско-дагестанских языков). Целью работы является описание различных групп существительных, отличающихся в зависимости от числовой формы существительного – единственного или множественного. Рассматриваются неисчисляемые существительные, квазиисчисляемые имена, существительные классов Singularia tantum и Pluralia tantum, а также существительные, имеющие формы единственного и множественного чисел. Основное внимание уделено исследованию суффиксального способа образования форм множественного числа. Для решения этих задач использованы методы синхронного анализа и сравнительно-сопоставительный метод. В результате исследования выявлены функционирующие в шаринском диалекте показатели множественного числа и представлены закономерности присоединения их к существительным. В перспективе результаты исследования будут использованы при создании сравнительно-исторической грамматики даргинских языков.

*Ключевые слова:* **кавказские языки, даргинские языки, шаринский диалект, морфология, существительное, категория числа, множественное число.**

Шаринский диалект распространен в с. Шари Агульского района и в селениях Тюбе и Кумторкала Кумторкалинского района Республики Дагестан. Общее число говорящих около 1200 человек. В годы Великой Отечественной войны шаринцы были переселены в Чечню. Назад они вернулись в 1957 году, но через несколько лет переселились на равнину, в населенные пункты со смешанным национальным составом. Актуальность темы заключается в том, что шаринский диалект, как и другие малые дагестанские языки и диалекты, подвержен процессу быстрого исчезновения, дети дошкольного и школьного возраста в основном говорят уже на русском языке. Между тем шаринская речь обладает множеством особенностей как на фонетическом, так и на грамматическом и лексическом уровнях. Целью работы является исследование категории числа имен существительных шаринского диалекта кайтагского языка. Задачами работы являются выявление и изучение различных групп исчисляемых и неисчисляемых существительных диалекта, определение инвентаря морфем, используемых при образовании форм плюралиса, исследование способов образования форм множественного числа. Особое внимание уделено изучению особенностей образования форм множественного числа шаринского диалекта в сравнении с материалом других кайтагских диалектов. Данные задачи решаются сравнительно-сопоставительным методом и методом синхронного анализа.

В ранних классификациях даргинских диалектов [1; 2] о шаринской речи ничего не сказано. Первые сведения о ней приводятся в работе С.М. Гасановой «Очерки по даргинской диалектологии», где автор относит шаринский к говорам чирагского диалекта, который, в свою очередь, включен в состав диалектной группы амухского типа [3, с. 40]. В работе Ю.А. Корякова «Атлас кавказских языков» шаринская речь считается говором амухского диалекта [4, с. 34]. А в последней его классификации шаринский выделен в качестве самостоятельного языка [5, с. 148].

Исследованию различных аспектов шаринского диалекта посвящен ряд наших статей. Падежная система данного диалекта была исследована в работе Муталова Р.О., Гасановой У.У. [6]. Фонетический состав и звуковые изменения данного диалекта рассмотрены в статье Муталова Р.О. [7]. В ней отмечается, что проанализированный материал «дает возможность предварительно классифицировать шаринскую речь в качестве самостоятельного диалекта, близкого к кайтагскому. В ней представлен ряд переходных явлений, присущих другим соседним даргинским идиомам; это своего рода связующее звено между кайтагским и юго-западными даргинскими идиомами. В то же время шаринский диалект обладает своеобразными особенностями, которые не отмечаются ни в кайтагском, ни в распространенных по соседству ицаринском, амухском, худуцском идиомах» [7, с. 636]. Такое предположение подтверждается и данными по лексикостатистике: Ю. Коряков отмечает, что шаринский стословный список ближе к кайтагским диалектам, чем к амухскому и ицаринскому (87% совпадений с кайтагским, 84% с ицаринским, 83% – с амухским)».

В данной статье рассматриваются особенности категории числа имен существительных в шаринском диалекте кайтагского языка. «Морфологическая категория числа существительных – это словоизменительная категория, выражающаяся в системе двух противопоставленных рядов форм – единственного и множественного числа. Любая форма существительного обязательно относится к единственному или множественному числу. Морфологические значения единственного и множественного числа отражают внеязыковые различия единичности и неединичности называемых существительными предметов» [8].

Категория числа и его различные аспекты не раз становились объектом исследования в даргинских грамматиках, посвященных исследованию урахинского [1], акушинкого [2; 9], кубачинского [10], кайтагского [11], ицаринского [12; 13], тантынского [14], кадарского [15] и других идиомов. Изучению проблем образования форм множественного числа существительных в даргинских диалектах посвящена также специальная работа М.-С.М. Мусаева [16].

Однако считать данную проблему однозначно решенной нельзя в силу того обстоятельства, что в даргиноведении пока остается большое число диалектов и говоров, в которых категория числа имен существительных остается пока не исследованной – в их число входит и шаринский. Следует также отметить, что для образования форм множественного числа в даргинских идиомах используется большое количество аффиксов, и правила их функционирования установлены пока не полностью.

Имена существительные в шаринском диалекте могут функционировать в одной из двух форм – в форме единственного или множественного чисел. Единственное число в шаринском, как и в других даргинских идиомах, не маркируется. Показатели множественного числа присоединяются к форме именительного падежа единственного числа. В зависимости от числовой формы существительного, а также от того, какое число оно может контролировать в согласуемом с ним слове, существительные шаринского диалекта можно разделить на несколько групп: а) неисчисляемые имена; б) квазиисчисляемые существительные [14, с. 52]), в) существительные, относящиеся к Singularia tantum; г) существительные, относящиеся к Pluralia tantum; д) существительные, которые имеют две формы – формы единственного и множественного чисел. Рассмотрим их по отдельности.

К неисчисляемым именам существительным относятся названия жидкостей, сыпучих веществ, ягод, злаков, а также некоторые другие имена: *декьа* «зерно», *арц* «деньги; серебро», *беэ* «кровь», *дацце* «моча», *буша* «закваска», *кучи* «гной», *инс* «моль», *мага* «пот», *ппала* «шерсть» и т.д. Они не имеют показателя множественного числа, но согласуются с определяемым словом во множественном числе. Так, в примере *декьа д=и* «зерно есть» слово *декьа* «зерно» не содержит показатель множественности, но согласуется с глаголом *д = и* во множественном числе; ср.: в примере *дуруп б = и* «шило есть» – *дурупме д = и* существительное *дуруп* в единственном числе согласуется с глаголом *б = и*, где *б* является показателем 3-го грамматического класса (класса вещей) единственного числа, а слово *дуруп-не* «шилья» согласуется с глаголом *д = и,* где *д* – показатель класса вещей во множественном числе.

Квазиисчисляемые существительные (термин использован вслед за работой Сумбатовой Н.Р., Ландер Ю.А. [14]) выступают в форме единственного числа, которая может быть использована также и для выражения значения мно-

жественного числа, т.е. у таких имен возможно согласование с определяющим словом во множественном числе [10, с. 80]; например, *чакма ца = б = и – чакма ца = д = и* «сапог есть» – «сапоги есть». В шаринском диалекте, как и в других кайтагских говорах [11], к данной группе относятся в основном слова, выражающие названия различных растений, плодов и овощей: *ц1илет* «алыча», *шерже* «чеснок», *ччинав* «кизил», *хъихь* «орех», *хъара* «горох», *миц* «крамива» и т.д. Но в отличие от кайтагского, в ряде подобных слов шаринского диалекта представлены как формы единственного, так и множественного числа; кайт.: *хъяр* «груша или груши» [11, с. 72], шаринск. *хъяр* «груша» – *хъяр-ме* «груши»; кайт.: *гьинци* «яблоко или яблоки» [11, с. 72], шаринск. *гьинце* «яблоко» – *гьинц-бе* «яблоки». В акушинском диалекте, основе даргинского литературного языка, некоторые из таких слов также имеют противопоставленные формы единственного и множественного чисел: *гIинц – гIинцби* «яблоко – яблоки»; *хъяр – хъярби* «груша – груши».

Существительные, относящиеся к классу Singularia tantum, используются только в форме единственного числа [16, с. 11]. Это, как правило, названия астрономических тел и сторон света: (*Бац* «Луна», *Бери* «Солнце», *кьибла* «юг»), существительные с отвлеченным понятием (*ях1* «терпение», *талихI* «счастье», *лебдехь* «имущество»), названия явлений природы (*гьава* «воздух», *аргъ* «погода»), антропонимы (*Х1усен* «Гусен», *Г1яли* «Али»), некоторые слова, связанные с религией (*иман* «вера», *алжана* «рай»), названия дней недели (*итне* «понедельник», *талат* «вторник»), названия времен года (*жев* «весна», *ъевхь* «осень») и т.д.

Существительные, относящиеся к классу Pluralia tantum, имеют лишь форму множественного числа. По своей семантике они обозначают некоторые названия жидких субстанций, названия обрядов, названия некоторых предметов: *шут1е* «слюни», *г1янзе* «сопли», *чяхIне* «понос» и т.д.

Преобладающее большинство имен существительных в шаринском диалекте относятся к исчисляемым – обладают формами единственного и множественного чисел. В образовании форм плюралиса в шаринском диалекте имеются свои специфические особенности. Маркеры множественности в шаринском диалекте делятся на 2 группы: показатели аддитивной множественности и показатели ассоциативной множественности. Показателем ассоциативной множественности является формант *-хъале*: *Пат1имат-хъале* «Патимат с окружающими». К наиболее употребительным аффиксам аддитивной множественности в шаринском диалекте относятся показатели *-е, -ре, -бе (-ппе, -унппе, -урппе) -те, -ме, -не.* Обращает на себя внимание тот факт, что в ауслауте данных показателей в шаринском диалекте функционирует гласный *е*. «Для даргинских диалектов характерно произношение в конце именных и глагольных форм одного из гласных звуков – *и* или *е*. По данному признаку даргинские идиомы можно разделить на 2 группы: а) диалекты, использующие в конце словоформ гласный звук *и* (их условно можно было бы назвать «икающими»), б) диалекты, использующие звук *е* («екающие»). Особенность шаринского диалекта заключается в том, что он относится к екающим идиомам, тогда как окружающие идиомы – кайтагский, ицаринский, худуцский являются икающими» [7, с. 634]. Следует также отметить, что «еканье» из соседних с шаринским диалектом даргинских идиомов наблюдается лишь в санжинском идиоме [17].

Другой особенностью шаринской речи является то, что при образовании форм множественного числа существительных наблюдается дегеминация геминированных звуков [7, с. 635]: *дуккала* «мешок» – *дукл-е; бираппа* «иголка» – *бирап-не; дисс* «нож» – *дис-ппе; галкки* «дерево» – *галк-ме.*

Присоединение того или иного аффикса к существительному в даргинских диалектах языке зачастую зависит от количества слогов в слове и характера исходного звука – согласного или гласного. Так, показатель *-ме* в шаринском диалекте присоединяется к существительным, состоящим из одного слова и оканчивающимся на гласный звук: *ц1а* «огонь» – *ц1име*, *шши* «село» – *шшиме*, *зу* «имя» – *зуме*. Данный маркер может также присоединяться к другим существительным: *дирихь* «туман» – *дирихьме, буруш* «матрас» – *бурушме, бурхха* «крыша» – *бурхме, ц1ик1а* «клубок пряжи» – *ц1ик1ме*. В частности, он образует форму множественного числа от двусложных существительных, содержащих перед исходным гласным сонорный звук

*л-: кьяли* «ветка» – *кьял-ме, ссала* «клин» – *ссал-ме.*

Одним из наиболее широко используемых показателей множественности в шаринском диалекте является маркер *-е*. Он присоединяется к большинству слов, оканчивающихся на согласный звук: *бец1* «волк» – *биц1-е, бек1* «голова» – *бик1-е, мугул* «метла» – *мугл-е, унц* «вол» – *инц-е, гаргал* «лук» – *гаргл-е*, *хъара* «кизяк» – *хъур-е*. Данный показатель присоединяется также к словам, содержащим перед исходным гласным губной звук *б* (*гъахъба* «куропатка» – *гъихъб-е*), а также к существительным, содержащим словообразовательный элемент *-ала*: (*зимизала* «муравей» – *зимизл-е*).

Маркер *-бе* присоединяется к существительным, состоящим из двух слогов и оканчивающимся на гласный звук: *шера* «озеро» – *ширбе, уцци* «брат» – *уцбе, урч1е* «сердце» – *урч1бе*, *к1ана* «платок» – *к1инбе.* Данный показатель может выступать также в составе сложного аффикса *-ур-бе*: *антта* «лоб» – *антт-ур-бе*, *бек1а* «куча» –*бек1-ур-бе, дугъа* «сеновал» – *дугъ-ур-бе, дучче* «ночь» – *дуч-чурбе*.

Показатель *-бе* может иметь геминированный вариант *-ппе*: *дяхъя* «рана» – *дяхъи-ппе, дисс* «нож» – *дис-ппе, дех* «ноша» – *дих-ппе, ванза* «земля» – *ванзу-ппе, дуцца* «лес» – *дуццу-ппе*. Он также может функционировать в составе сложных аффиксов *-ун-ппе, -им-ппе*: *бурцци* «загон» – *бурцц-ун-ппе, хъиц1ер* «плечо» – *хъиц1р-им-ппе, миг1ял* «дыра» – *миг1л-им-ппе*.

Аффикс *-те* присоединяется к существительным, оканчивающимся на один из сонорный *р, л, м, н, й,* или губной звук *б: ахир* «конец» – *ахир-те, бигьем* «сноп» – *бигьем-те, ккуккумяв* «сова» – *ккуккумяв-те, мялг1ун* «змея» – *мялг1ун-те, далай* «песня» – *далай-те, лукьун* «толокно» – *лукьун-те, дубур* «гора» – *дубур-те, муц1ур* «борода» – *муц1ур-те, муккур* «каток» – *муккур-те.*

Показатель множественности *-ре* присоединяется к существительным как с гласным, так и с согласным исходом: *эрк1* «река» – *ирк1-ре, нахьа* «голубь» – *нихь-ре нисси* «сыр» – *нис-ре, хъат* «ладонь» – *хъит-ре, хъяв* шея» – *хъив-ре, хъисхъа* «паук» – *хъисхъ-ре, къап* «мешок» – *къип-ре, кьян* «бровь» – *кьин-ре, ссяг1* «мерный сосуд для муки» – *сси1е1-ре, тун* «холм» – *тун-ре*.

Маркер *-не* функционирует, как правило, в существительных, оканчивающихся на гласный звук: *ттугъу* «петух» – *ттугъ-не, т1ялях1я* «посуда» – *т1ялях1-не, тахьа* «бурдюк» – *т1ахь-не, инкъа* «точильный камень» – *инхъ-не, унхьхьу* «ключ» – *унхь-не, х1инта* «олень» – *х1инт-не, кац1и* «собака» – *кац1-не, баба* «мать» – *баб-не, ваца* «мышь» – *вац-не.*

Присоединение маркеров множественного числа к существительным в шаринском диалекте может сопровождаться рядом фонетических процессов. Прежде всего, следует сказать о выпадении гласных звуков, которое наблюдается при образовании форм множественности от существительных с гласным исходом: *диракка* «расческа» – *дирик-ме; миргъя* «полка» – *миргъ-не; мякьу1кья* «яйцо» – *мякьу1кь-не*. В данных словах во множественном числе выпадают гласные, функционирующие в конце слов в формах единственного числа.

Как видно из примеров, образование форм множественного числа в односложных словах в большинстве случаев в шаринском диалекте сопровождается чередованием корневых гласных с гласным *-и-*: *бац* «месяц» – *бицре*; *бец1* «волк» – *биц1е*. Следует отметить, что чередование корневого гласного на гласный *-и-* при образовании форм множественности отмечено лишь в ицаринском и кайтагском идиомах. Во всех других даргинских идиомах в аналогичных случаях корневые гласные чередуются с гласным *-у-*; например, в соседнем санжинском: *бац* «месяц» – *буцре*; *бец1* «волк» – *буц1е*.

Довольно распространенным явлением в шаринском диалекте является также одновременное выпадение ауслаутных гласных и чередование корневых гласных: *гьана* «плоский камень» – *гьинбе; к1ашша* «бычок» – *к1иш-не; цула* «зуб» – *цил-бе.* Следует отметить, что при образовании форм множественного числа выпадать в существительных могут не только исходные гласные, но и корневые: *мугул* «метла» – *мугл-е*, *гаргал* «лук» – *гаргл-е*.

Таким образом, в ходе работы достигнута основная цель исследования – подробно изучены особенности категории числа шаринского диалекта кайтагского языка. Задачи, обозначенные во вводной части, решены полностью. Проведенный анализ данной грамматической категории в рассматриваемом диалекте дает возможность сделать следующие выводы:

а) в шаринском диалекте функционируют различные группы существительных, которые отличаются в зависимости от того, в какой форме используется существительное – в форме единственного или множественного числа. Это неисчисляемые существительные, квазиисчисляемые слова, существительные классов Singularia tantum и Pluralia tantum, а также исчисляемые существительные;

б) большинство имен существительных в шаринском диалекте относятся к исчисляемым; они обладают формами единственного и множественного чисел. Формы множественного числа данных слов образуются посредством присоединения к форме единственного числа именительного падежа показателей аддитивной множественности и показателей ассоциативной множественности;

в) наиболее частотными аффиксами аддитивной множественности в шаринском диалекте выступают показатели *-е, -ре, -бе (-ппе, -унппе, -урппе) -те, -ме, -не.* Показателем ассоциативной множественности является формант *-хъале*;

г) установлено, что присоединение того или иного аффикса к существительному зачастую зависит от количества слогов в слове и характера исходного звука – согласного или гласного. В работе приводятся основные правила присоединения различных показателей множественности к существительным;

д) выявлены фонетические процессы, которые сопровождают присоединение маркеров множественного числа к существительным: это выпадение гласных звуков, чередование корневых гласных с гласным *-и-*, а также одновременное выпадение конечных гласных и чередование корневых гласных.

Научная новизна рассмотренных в статье проблем заключается в том, что в научный оборот введен значительный по объему материал шаринского диалекта, а также все функционирующие в диалекте маркеры множественности.

Теоретическая значимость статьи заключается в том, что результаты работы могут быть использованы при исследовании категории числа в других даргинских и дагестанских языках, а также при составлении сравнительно-исторической фонетики и грамматики даргинских языков.

Практическая значимость полученных результатов видится в том, что их можно будет использовать при подготовке курса даргинской диалектологии в вузах и колледжах республики.

Библиографический список

1. Услар П.К. *Хюркилинский язык*. (Этнография Кавказа. Языкознание. V). Тифлис: Издание Управления Кавказского учебного округа, 1892.
2. Абдуллаев С.Н. *Грамматика даргинского языка (фонетика и морфология).* Махачкала, 1954.
3. Гасанова С.М. *Очерки даргинской диалектологии.* Махачкала: Дагестанский филиал Академии Наук СССР Институт истории, языка и литературы им. Г. Цадасы, 1971.
4. Коряков Ю.Б. *Атлас кавказских языков.* Москва: Пилигрим, 2006.
5. Коряков Ю.Б. Даргинские языки и их классификация. *Дурхъаси хазна:* сборник статей к 60-летию Р.О. Муталова. Москва, 2021: 139 – 154.
6. Муталов Р.О., Гасанова У.У. Видо-временные формы глагола кадарского языка. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 6 (73): 595 – 597.
7. Муталов Р.О. Фонетические особенности шаринского диалекта даргинского языка. *Мир науки, культуры и образования*. 2019; № 6 (79): 634 – 636.
8. *Категория числа. Русская грамматика*. Available at: http://www.rusgram.narod.ru/1147-1172.html
9. Van den Berg H.E. *Dargi folktales*. CNWS Publications, Leiden, 2001.
10. Магометов А.А. *Кубачинский язык. Исследование и тексты.* Тбилиси, 1963.
11. Темирбулатова С.М. *Хайдакский диалект даргинского языка*. Махачкала: Издательство ДНЦ РАН, 2004.
12. Муталов Р.О. *Ицаринский диалект даргинского языка*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 1992.
13. Sumbatova N.R., Mutalov R.O. *A grammar of Icari Dargwa*. München: LINCOM EUROPA, 2003.
14. Сумбатова Н.Р., Ландер Ю.А. *Даргинский говор селения Танты: грамматический очерк, вопросы синтаксиса*. Москва: Языки славянской культуры, 2014.
15. Муталов Р.О., Багамаева М.С. Маркировка форм множественного числа существительных в кадарском языке. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики.* Серия: Гуманитарные науки. Москва, 2018; Выпуск 12-3: 105 – 109.
16. Мусаев М.-С.М. *Именное словоизменение даргинского языка (категория числа).* Махачкала, 1980.
17. Forker D. *A grammar of Sanzhi Dargwa* (Languages of the Caucasus 2). Berlin: Language Science Press, 2020.

References

1. Uslar P.K. *Hyurkilinskij yazyk*. (`Etnografiya Kavkaza. Yazykoznanie. V). Tiflis: Izdanie Upravleniya Kavkazskogo uchebnogo okruga, 1892.
2. Abdullaev S.N. *Grammatika darginskogo yazyka (fonetika i morfologiya).* Mahachkala, 1954.
3. Gasanova S.M. *Ocherki darginskoj dialektologii.* Mahachkala: Dagestanskij filial Akademii Nauk SSSR Institut istorii, yazyka i literatury im. G. Cadasy, 1971.
4. Koryakov Yu.B. *Atlas kavkazskih yazykov.* Moskva: Piligrim, 2006.
5. Koryakov Yu.B. Darginskie yazyki i ih klassifikaciya. *Durh`asi hazna:* sbornik statej k 60-letiyu R.O. Mutalova. Moskva, 2021: 139 – 154.
6. Mutalov R.O., Gasanova U.U. Vido-vremennye formy glagola kadarskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 6 (73): 595 – 597.
7. Mutalov R.O. Foneticheskie osobennosti sharinskogo dialekta darginskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 634 – 636.
8. *Kategoriya chisla. Russkaya grammatika*. Available at: http://www.rusgram.narod.ru/1147-1172.html
9. Van den Berg H.E. *Dargi folktales*. CNWS Publications, Leiden, 2001.
10. Magometov A.A. *Kubachinskij yazyk. Issledovanie i teksty.* Tbilisi, 1963.
11. Temirbulatova S.M. *Hajdakskij dialekt darginskogo yazyka*. Mahachkala: Izdatel'stvo DNC RAN, 2004.
12. Mutalov R.O. *Icarinskij dialekt darginskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 1992.
13. Sumbatova N.R., Mutalov R.O. *A grammar of Icari Dargwa*. München: LINCOM EUROPA, 2003.
14. Sumbatova N.R., Lander Yu.A. *Darginskij govor seleniya Tanty: grammaticheskij ocherk, voprosy sintaksisa*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2014.
15. Mutalov R.O., Bagamaeva M.S. Markirovka form mnozhestvennogo chisla suschestvitel'nyh v kadarskom yazyke. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki.* Seriya: Gumanitarnye nauki. Moskva, 2018; Vypusk 12-3: 105 – 109.
16. Musaev M.-S.M. *Imennoe slovoizmenenie darginskogo yazyka (kategoriya chisla).* Mahachkala, 1980.
17. Forker D. *A grammar of Sanzhi Dargwa* (Languages of the Caucasus 2). Berlin: Language Science Press, 2020.

*Статья поступила в редакцию 09.11.21*

УДК 811.351.22; 811.411.21 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-424-426

***Omarov A.A.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Arabic Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: arturorient@mail.ru*

**SOMATIC PHRASEOLOGICAL UNITS OF DARGIN AND ARABIC LANGUAGES WITH ZOOMORPHIC CULTURE CODE.** The article examines the somatic phraseological units of the Dargin and Arabic languages with a zoomorphic component. It is noted that such units are vivid fragments of the linguistic picture of the world of the compared languages. The studied phraseological material revealed that both domestic and wild animals are endowed with positive or negative symbols. The highest productivity in the group of somatic phraseological units characterizing the mental character of a person is found in the Dargin language by the names of domestic animals. Of particular interest are comparative somatic phraseological units with an assessment of the external appearance of a person, in which features of the figurative metaphor and the vision of the world by speakers of the Dargin and Arabic languages are manifested. The novelty of the problems considered in this article lies in the fact that for the first time zoomorphic somatic phraseological units of two different languages are investigated from the point of view of identifying cultural codes.

*Key words:* **zoonym, phraseology, cultural code, linguoculturology, Dargin language, Arabic language.**

***А.А. Омаров,*** *канд. филол. наук, доц., зав. каф. арабского языка Дагестанского государственного университета, г. Махачкала, E-mail: arturorient@mail.ru*

# СОМАТИЧЕСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ДАРГИНСКОГО И АРАБСКОГО ЯЗЫКОВ С ЗООМОРФНЫМ КОДОМ КУЛЬТУРЫ

В данной статье исследуются соматические фразеологические единицы даргинского и арабского языков с зооморфным компонентом. Отмечается, что такие единицы представляют собой яркие фрагменты языковой картины мира сопоставляемых языков. Исследуемый фразеологический материал обнаружил, что положительной или отрицательной символикой наделяются как домашние, так и дикие животные. Наибольшую продуктивность в группе соматических фразеологических единиц, характеризующих психический характер человека, в даргинском языке обнаруживают наименования домашних животных. Особый интерес представляют компаративные соматические фразеологические единицы с оценкой внешнего облика человека, в которых проявляются особенности образной метафоры и видения мира носителями даргинского и арабского языков. Новизна рассмотренных в данной статье проблем заключается в том, что впервые зооморфные соматические фразеологические единицы двух разносистемных языков исследуются с точки зрения выявления культурных кодов.

*Ключевые слова:* **зооним, фразеология, культурный код, языковая картина мира, лингвокультурология, даргинский язык, арабский язык.**

Сопоставительные исследования по фразеологии в антропоцентрическом аспекте, посвященные изучению языка в связи с отражением в нем говорящего человека и культуры того или иного этноса, являются наиболее активно разрабатываемыми проблемами в последние десятилетия.

Актуальность настоящей статьи обусловлена необходимостью сопоставительного исследования соматических фразеологических единиц (СФЕ) даргинского и арабского языков в лингвокультурологическом аспекте.

Наше исследование, выполненное в русле отмеченного направления, ставит целью выявить национально-культурную специфику и общность символики анималистических образов в даргинском и арабском языках. Личный вклад автора заключается во введении в научный оборот обширного материала и впервые проведенном сопоставительном исследовании СФЕ отмеченной семантики с позиций выявления культурных смыслов.

Зооморфный код культуры – наиболее интересный и своеобразный, который демонстрирует специфику восприятия мира носителями того или иного языка.

Наличие в разных языках мира фразеологических и паремиологических единиц с зооморфным кодом культуры является лингвистической универсалией. «Вместе с тем в каждом конкретном языке названия животных, создающие паремиологические образы, имеют свою символику, характеризуются конкретными национально-культурными коннотациями, связанными с материальной и духовной культурой носителей данного языка, с их национальным менталитетом [1, с. 427].

«Животные, втянутые человеком в мир его преобразований, играя символическую роль в мифопоэтической картине мира, выступают как эталонные носители тех или иных качеств человека, отражают опыт народа, говорящего на этом языке» [2, с. 12].

Сопоставительный анализ соматических фразеологических единиц даргинского и арабского языков с зооморфным кодом культуры свидетельствует о том, что в СФЕ в сравнительно-уподобительной функции человека и животного активно используются названия как домашних, так и диких животных, птиц и насекомых. Зооморфную характеристику человека в составе СФЕ дают номинации различных животных и птиц. Но наиболее часто употребляются наименования тех животных, с которыми человек достаточно хорошо знаком в силу характера географических, социальных условий своего обитания. Наряду с универсальной символикой отражения животных в устойчивых единицах различных языков национально-специфичными являются те метафорические или метонимические смыслы, которые демонстрируют специфику исторического опыта того или иного этноса [3, с. 165].

В научной литературе встречается синонимичное, параллельное употребление терминов «зоонимы» и «зооморфизмы».

Мы разграничиваем эти два понятия: зооним – это первичное название животных, а зооморфизмы – это «образные, метафорические обозначения, обладающие ярко выраженным коннотативным потенциалом, употребляемые не столько в номинативной, сколько в экспрессивно-оценочной, характеризующей функции» [4, с. 10].

Ассоциации, послужившие основой возникновения вторичного значения зоонима, обладают этнокультурной спецификой. Поскольку зоонимы являются сложными семантическими знаками, наделенными и лингвистической категорией одушевленности, и биологическими фенотипическими признаками, повадками, можно говорить о нескольких «сегментах метафоризации», которые обусловливают метафоризацию зоонима, т.н. ассоциативных признаках [5, с. 500].

Цель данной статьи – выявить общие и национально-специфические культурные смыслы в соматических фразеологических единицах даргинского и арабского языков.

Основные задачи данного исследования вытекают из поставленной цели: на основе анализа существующей литературы определить понятие культурный код, зооморфный код; классифицировать и в сопоставительном плане охарактеризовать зооморфные СФЕ, выявить вторичные ассоциативные значения названий животных, символизирующих те или иные культурные смыслы в даргинском и арабском языках.

Использование в данной статье сопоставительного, описательного методов, метода компонентного анализа позволило нам проанализировать СФЕ даргинского и арабского языков с лингвистической и экстралингвистической точек зрения. Материал для исследования извлекался из лексикографических источников даргинского и арабского языков.

Соматические фразеологические единицы с зооморфным компонентом в сопоставляемых языках выступают в качестве характеристики внешнего облика человека, его физических и психических свойств, повадок, навыков, умственных способностей и других качеств.

1. *СФЕ, выражающие внешний облик человека*

Анализируемый нами материал показывает, что среди СФЕ с зооморфным компонентом наибольшую группу составляют те, в которых содержится описание и оценка человека по внешним данным. Наиболее ярко отразилась символика женской красоты и нежности девушки, которых в даргинском языковом сознании олицетворяют перепелка, ласточка, ястреб: *михъири дилкIунил къакъба* – букв.: «перепелка с расписной грудью»ь [6, с. 170]; *михъири цIуба чатIа* – букв.: «ласточка с белой грудью» [6, с. 170], т.е. «об очень красивой и нежной девушке»; *журуга хъябличир къарчигъала бекI* – букв.: «на круглой шее голова ястреба», т.е. «стройная и красивая женщина» [7, с. 86].

Символами красивых женских глаз в этническом сознании даргинцев (это, прежде всего, *большие* глаза *овальной* формы) являются глаза, похожие на глаза оленя, лошади, теленка или на куриное яйцо: *гьинтала хIулбар* – букв.: «с оленьими глазами», т.е. «о девушке с очень красивыми глазами» [6, с. 94]; *урчила хIулбар* – букв.: «с глазами лошади», т.е. «о девушке с большими красивыми глазами» [6, с. 225]; *къача хIулбар* – букв.: «с телячьими глазами» т.е. «о человеке с большими (красивыми) глазами» [6, с. 140]; *гIяргIяла гидгуригъунти хIулби* – букв.: «глаза как куриные яйца», т.е. «большие (красивые) глаза» [7, с. 62].

Стройный стан девушки в представлении даргинцев такой, как у горного джейрана: *дубурла жайраннаван кеглебси хамха* – букв.: «стройное как у горного джейрана тело», т.е. «девушка с красивым телосложением» [7, с. 75].

*Лев* в даргинской языковой картине также обладает положительной символикой: *арслан-къапланлагъуна бяхIра сайра* – букв.: «с лицом как у льва», т.е. «о здоровом и сильном человеке» [6, с. 16].

Отрицательная символика связана в даргинском языке с косыми глазами, ассоциируемыми с глазами оленка или зайца, а также с маленькими и круглыми (как у голубя, птицы, мыши или вороны): *дягала хIулбар* – «с глазами как у ослика», т.е. «о человеке с косыми некрасивыми глазами», «косоглазый» [6, с. 113]; *гIярала хIулбар* – букв.: «с глазами как у зайца», т.е. «косоглазый» [6, с. 72]; *лагьала хIулбар* – букв.: «с голубиными глазами», т.е. «о человеке с некрасивыми глазами» [6, с. 155]; *ваца хIулбар* – букв.: «с мышиными глазами», т.е. «о человеке с маленькими бегающими глазами» [6, с. 57]; *къяна хIулбар* – букв.: «с вороньими глазами», т.е. «о человеке с круглыми маленькими глазами» [6, с. 143].

Отрицательную оценку в даргинском языковом сознании получает высокий рост девушки, метафорически выраженный зооморфным компонентом гусь: *къазла хъябгъуна рухъяна* – букв.: «длинная, словно гусиная шея», т.е. «о высокой девушке» [6, с. 136].

В СФЕ культурные смыслы, связанные с лошадью, обладают совершенно противоположными смыслами: если красивые женские глаза уподобляются лошадиным, то прямо противоположную, ярко выраженную отрицательную коннотацию имеют СФЕ, в которых оценке подвергается лицо или рот человека. Отрицательной символикой оценки лица и рта в составе СФЕ обладает зооморфизм *лошадь*: *урчи мухIли* – букв.: «лошадиный рот» – «о некрасивом человеке» [6, с. 224]; *урчила дяхI* – букв.: «лошадиное лицо (морда)» – «некрасивое лицо» [6, с. 224].

Вытянутое, непропорциональное лицо считается некрасивым и сравнивается также с мордой *осла*, *собаки* и *кабана*: *эмхIела дяхI* – букв.: «ослиное лицо», т.е. «о некрасивом и уродливом человеке» [6, с. 288]; *гажала бяхI* – букв.: «собачье лицо», т.е. «о человеке с некрасивым лицом» [6, с. 77]; *цурала бяхIгъуна* – букв.: «как лицо кабана», т.е. «о некрасивом человеке» [6, с. 270].

Антропоориентированные зооморфизмы выступают как средство образной характеристики и оценки человека с точки зрения его роста, телосложения. Например, в исследуемых языках человек крупного телосложения предстает в сравнении со *слоном*, *медведем* и *лошадью*: *пиллагьуна кьаркьала* – букв.: «тело как у слона» [6, с. 188], *урчилацад чархла вегI* – букв.: «с телом как у лошади», т.е. «о человеке крупного телосложения» [6, с. 225]; *синкалагъуна кьаркьала* – букв.: «тело как у медведя», т.е. «о человеке крепкого телосложения» [6, с. 195].

Те или иные соматизмы в составе компаративных ФЕ символизируют здоровье или, наоборот, худосочность и нездоровый вид. Так, например, такая символика закреплена за *шеей*. Ее толщина или худоба говорят о здоровье или болезни: *бугъалагъуна хъяб* – букв.: «шея как у быка», т.е. «о здоровом, физически крепком мужчине» [6, с. 44]; *къаз хъяб* – букв.: «гусь шея», т.е. «об очень худом человеке» [6, с. 136]; *кьанкьлагъуна хъябра сайра* – букв.: «с шеей, как у журавля», т.е. «с тонкой шеей» [7, с. 112]; *хIелхъала хъябван* – букв.: «как шея ящерицы», т.е. «о человеке с очень худой шеей» [6, с. 227].

Неряшливый, неаккуратный вид метафорически связан с *собачьим языком*: *хяла лезмиван* – букв.: «как собачий язык», т.е. «неаккуратный, неряшливый» [6, с. 247].

Имеющийся в нашей картотеке фразеологический материал, извлеченный из лексикографических источников арабского языка, обнаруживает единичные СФЕ с зооморфным компонентом, ориентированные на оценку внешности человека. Но пословичную картину мира арабов образует широкий круг единиц, в которых встречаются и зооморфизмы. Так, например, символом любви и женской красоты является *газель*: القرد في عين أمّه غزال «Обезьяна глазами своей матери газель»; كلّ خنفس عند أمّه غزال «Каждый жук у своей матери газель»; القطّوس في عين أمّه غزال «Кошка глазами ее матери газель» [8, с. 292–293].

Некрасивая внешность в арабской лингвокультуре ассоциируется с зооморфизмом القرد «обезьяна», который в переносном значении функционирует как «бранное слово, используемое с намерением унизить того, кто имеет неприятную внешность и слабый интеллект» [9, с. 90].

«Интересно, что с эмотивным значением лексема обезьяна употребляется в арабской пословице для обозначения некрасивой невесты, на которой можно жениться только с целью получения её богатства [9, с. 90].

2. *СФЕ, описывающие психическую характеристику человека*

Наиболее частотным зооморфизмом в составе СФЕ, описывающих психические свойства человека, является *собака*.

Как и во многих других языках, собака, несмотря на то, что очень давно живет по соседству с человеком, охраняя его дом, в сопоставляемых языках имеет негативную коннотацию.

Даргинские СФЕ с данным компонентом выражают отрицательные качества характера человека, такие как жестокость, сварливость, невоспитанность: *дяхI агарси хя* – букв.: «собака без лица (безликая)», т.е. «жестокий, безжалостный человек» [7, с. 82]; *хялагъунти сари дяхI* – букв.: «лицо как у собаки», т.е. «безжалостный человек» [7, с. 172]; *хялаван мухIли* – букв.: «словно собачий рот», т.е. «сварливый человек; скандалист» [6, с. 248]; *хя дяхIличи биґьунсиван сай гъайикIули* – «разговаривает так, будто собаку к лицу привязали», т.е. «разговаривает без уважения и с неприязнью» [7, с. 171].

Отрицательное отношение к собаке связано и с отношением к этому животному в исламе: ее считают грязным существом.

Лексема собака الكلب в арабском языке в переносном значении функционирует как бранное слово, употребляемое в отношении того, кто ведет себя неподобающим образом [9, с. 90]. Подтверждением этого является арабская пословица, которая приводится в известном сборнике пословиц и поговорок аль-Майдани: لكلّ قوم كلب فلا تكن كلب أصحابك! «У каждого коллектива есть своя собака. Не будь ею для своих друзей» [10, с. 99].

С жестокостью, наряду с тупостью, в языковом сознании даргинцев ассоциируется осел: *дяхI агар эмхIе* – букв.: «ишак без лица (безликий)», т.е. «безжалостный человек» [7, с. 83].

Жесткость, свирепость символизирует также взгляд *волка*: *бецIлагъунти хIулби* – букв.: «словно волчьи глаза», т.е. «о человеке с жестоким, злобным взглядом» [6, с. 41].

Наглость и отсутствие стыда символизирует *волчий рот*: *бецIла мухIли* – букв.: «волчий рот», т.е. «о бессовестном, наглом человеке» [6, с. 40].

Злоба и враждебность связаны в СФЕ арабского языка с образом *тигра*: لبس جلد النمر – «проявить вражду, злобу» [11, с. 129], букв.: «надеть кожу (шкуру) тигра».

Как антиподы жестокости и кротости выступают в составе СФЕ даргинского языка *волк* и *ягненок*: *цала уркIилаб – мукьара, цала уркIилаб – бецI* – букв.: «на сердце у одного ягненок, на сердце у одного волк», т.е. «на душе у одного добро, у другого – злость и коварство» [6, с. 262].

Жестокость человека олицетворяет в языковом сознании даргинцев и мифическое существо *дракон*: *аждагьала кьакла викиб* – букв.: «попал в пасть дракона», т.е. «попал к безжалостным людям» [7, с. 9].

В арабской культуре змея и особенно ее голова – общеизвестный символ зла, зловредности: رأس الأفعى (الحية) – букв.: «голова змеи», т.е. «источник зла»; قطع رأس الأفعى – букв.: «отрезать голову змеи», т.е. «уничтожить источник зла» [12, с. 19].

Трусливым характером в даргинском языке, как и в большинстве языков мира, наделяется *заяц*: *гIяра лихIбар* – букв.: «с заячьими ушами», т.е. «о трусливом человеке» [6, с. 75]; *гIяралагъуна уркIила вегI* – букв.: «с заячьим сердцем», т.е. «пугливый, трусливый человек» [7, с. 58].

Национально-культурной спецификой характеризуется компаративная СФЕ даргинского языка, где пугливость и страх символизирует также и *курица*: *гIяргIялацад уркIи агарси* – букв.: «не имеющий даже такого сердца, как у курицы», т.е. «об очень пугливом человеке» [6, с. 73].

Проведенный анализ соматических фразеологических единиц с зооморфным компонентом в сопоставляемых языках позволил сделать следующие выводы:

1) соматические фразеологизмы с зоонимическим компонентом шире представлены в даргинском языке и обладают национальной спецификой в обоих сопоставляемых языках;

2) при отрицательной или положительной оценке человека обычно характеристике подвергаются внешние части тела человека, дающие мотивационную базу для сравнения или актуализации подобия. Чаще всего такими элементами оказываются *нос, глаза, лицо, рот, шея, зубы, голова;*

3) в обоих сопоставляемых языках общей отрицательной символикой в составе СФЕ обладают *собака*, *змея*, положительной – *бык;*

4) особенности тех или иных сем СФЕ, связанных с животными или птицами, свидетельствуют о специфике национальной культуры, истории, географического положения и отражают наивную картину мира носителей даргинского и арабского языков, что важно знать для успешной коммуникации с носителями иностранных языков.

Новизна рассмотренных в данной статье проблем заключается в том, что впервые зооморфные СФЕ двух разносистемных языков исследуются с точки зрения выявления культурных кодов.

Теоретическая значимость статьи заключается в том, что сопоставительный анализ СФЕ с точки зрения отражения в них культурных смыслов вносит определенный вклад в дальнейшую разработку вопросов лингвокультурологии, языковой картины мира.

Практическая значимость – в использовании материалов и выводов статьи в практике перевода и межкультурной коммуникации.

Библиографический список


1. Самедов Д.С., Гасанова М.А. Арчинские паремиологические единицы с зооморфным кодом культуры. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 2-1: 427.
2. Гугетлова Ф.Н. *Зооморфный код культуры в языковой картине мира.* Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Москва, 2009.
3. Гасанова С.Н. Образы домашних животных в паремиологической картине мира агульского языка. *Языки и культуры народов России и мира*: Международная научная конференция. Махачкала, 2019: 165 – 170.
4. Устуньер И. *Зооморфная метафора, характеризующая человека, в русском и турецком языках.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2004.
5. Яковлева Е.С. Ассоциации в языковой картине мира (на материале фразеологических единиц с компонентом-зоонимом «дикие птицы» (в английском языке). *Языки и культуры народов России и мира*: материалы Международной научной конференции. Махачкала, 2019: 499 – 502.
6. Гасанова У.У. *Фразеологический словарь даргинского языка*. Махачкала, 2018.
7. Магомедов Н.Г. *Даргинско-русский фразеологический словарь*. Махачкала: Типография ДНЦ РАН, 1997.
8. Шайхуллин Т.А. *Русские и арабские паремии с компонентом-наименованием родственных отношений: концептуально-семантический и этнокультурный аспекты.* Диссертация … доктора филологических наук. Казань, 2012.
9. Хефни Х.А. Эмотивные зооморфизмы как средство отрицательного описания человека в русском и арабском языках. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2020; № 9-2 (99): 89 – 93.
10. *Сборник арабских пословиц и поговорок Абу-ль-Фадль аль-Майдани*. Перевод с арабского И. Сарбулатова. 2007. Available at: https://www.studmed.ru/view/abul-fadl-al-maydaniy-arabskie-poslovicy-i-pogovorki-arabskiy-russkiy-perevod_f4c3d082530.html
11. **المعجم الوسيط**. – **القاهرة**: **مجمع اللغة العربية**, 2004. *Толковый словарь арабского языка «Аль-Му'джам аль-Васит»*. Каир: Академия арабского языка, 2004.
12. Абдельхамид С. Зооморфный код культуры в соматической фраземике русского и арабского. *Гуманитарные исследования*. 2015; Выпуск 1 (53): 16 – 22.


References


1. Samedov D.S., Gasanova M.A. Archinskie paremiologicheskie edinicy s zoomorfnym kodom kul'tury. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 2-1: 427.
2. Gugetlova F.N. *Zoomorfnyj kod kul'tury v yazykovoj kartine mira.* Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2009.
3. Gasanova S.N. Obrazy domashnih zhivotnyh v paremiologicheskoj kartine mira agul'skogo yazyka. *Yazyki i kul'tury narodov Rossii i mira*: Mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya. Mahachkala, 2019: 165 – 170.
4. Ustun'er I. *Zoomorfnaya metafora, harakterizuyuschaya cheloveka, v russkom i tureckom yazykah.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2004.
5. Yakovleva E.S. Associacii v yazykovoj kartine mira (na materiale frazeologicheskih edinic s komponentom-zoonimom «dikie pticy» (v anglijskom yazyke). *Yazyki i kul'tury narodov Rossii i mira*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Mahachkala, 2019: 499 – 502.
6. Gasanova U.U. *Frazeologicheskij slovar' darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2018.
7. Magomedov N.G. *Darginsko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Mahachkala: Tipografiya DNC RAN, 1997.
8. Shajhullin T.A. *Russkie i arabskie paremii s komponentom-naimenovaniem rodstvennyh otnoshenij: konceptual'no-semanticheskij i `etnokul'turnyj aspekty.* Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Kazan', 2012.
9. Hefni H.A. `Emotivnye zoomorfizmy kak sredstvo otricatel'nogo opisaniya cheloveka v russkom i arabskom yazykah. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2020; № 9-2 (99): 89 – 93.
10. *Sbornik arabskih poslovic i pogovorok Abu-l'-Fadl' al'-Majdani*. Perevod s arabskogo I. Sarbulatova. 2007. Available at: https://www.studmed.ru/view/abul-fadl-al-maydaniy-arabskie-poslovicy-i-pogovorki-arabskiy-russkiy-perevod_f4c3d082530.html
11. **المعجم الوسيط**. – **القاهرة**: **مجمع اللغة العربية**, 2004. *Tolkovyj slovar' arabskogo yazyka «Al'-Mu'dzham al'-Vasit»*. Kair: Akademiya arabskogo yazyka, 2004.
12. Abdel'hamid S. Zoomorfnyj kod kul'tury v somaticheskoj frazemike russkogo i arabskogo. *Gumanitarnye issledovaniya*. 2015; Vypusk 1 (53): 16 – 22.


*Статья поступила в редакцию 05.11.21*

УДК 070 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-426-429

***Dyakovskaya O.S.,*** *MA student, Tambov State University n.a. G.R. Derzhavin (Tambov, Russia), E-mail: dostambov@gmail.com*
***Serova S.A.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tambov State University n.a. G.R. Derzhavin (Tambov, Russia), E-mail: serova.svetlana@mail.ru*

**SPECIFICITY OF LONGREAD GENRE IN REGIONAL MEDIA (ON THE EXAMPLE OF NETWORK MEDIA TAMBOV REGION).** The study contributes to the controversial issue of the scientific definition of longread and has undoubted novelty, since it analyzes longreads in regional network media as a special format for presenting traditional genres. As a research task, the authors identified an attempt to identify and analyze journalistic materials declared as long reads. The authors

describe the characteristic features of longreads in regional media from the point of view of the organization of material and topics, special attention is paid to the use of interactive and multimedia elements. It was revealed that essays and articles are mainly published in the longread format in the regional media. The materials indicated as longreads, for the most part, do not correspond to this format in terms of technical and substantive criteria. The material presented in the study allows the authors to draw conclusions that the regional editions lack traditions of high-quality storytelling, and the longread format is in its infancy.

*Key words:* **longread, format, multimedia, genre.**

***О.С. Дьяковская**, магистрант, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: dostambov@gmail.com*
***С.А. Серова**, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: serova.svetlana@mail.ru*

# ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ЛОНГРИДОВ В РЕГИОНАЛЬНЫХ СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ СЕТЕВЫХ МЕДИА ТАМБОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

Данное исследование вносит свой вклад в дискуссионный вопрос научного определения лонгрида и обладает несомненной новизной, так как анализирует лонгриды в региональных сетевых медиа как особый формат подачи традиционных жанров. В качестве исследовательской задачи авторами была определена попытка выявить и проанализировать журналистские материалы, заявленные как лонгриды. Авторами описываются характерные особенности лонгридов в региональных медиа с точки зрения организации материала и тематики, особое внимание уделяется применению интерактивных и мультимедийных элементов. Выявлено, что в формате лонгридов в региональных медиа преимущественно публикуются очерки и статьи. Материалы, указанные как лонгриды, в большинстве своем не соответствуют данному формату по техническим и содержательным критериям. Представленный в исследовании материал позволяет авторам сделать выводы о том, что в региональных редакциях отсутствуют традиции качественного сторителлинга, а формат лонгрида находится на этапе становления.

*Ключевые слова:* **лонгрид, формат, мультимедийность, жанр, журналистика, медиа.**

За последние двадцать лет система журналистских жанров претерпела колоссальные изменения: границы размываются, происходит диффузия одних жанров в другие, появляются новые формы и форматы. Говоря о журналистике настоящего, ведущие медиаэксперты отмечают, что какой бы она ни была, важно усвоить одно важнейшее правило: «В современном медиамире нет ничего устоявшегося. Медиамода проходит, не успев сделаться трендом. Привычки и поведение аудитории меняются. Готовых решений нет. Выигрывает тот, у кого есть идеи, кто готов искать и пробовать» [1, с. 28].

Будущее длинных текстов в журналистике связывают с лонгридами. Объёмные по количеству знаков и структурных элементов материалы востребованы у некоторых определенных категорий потребителей информации, но не сами по себе, как развлекательно-познавательный контент, а, скорее, в качестве эффективного способа раскрытия сложных тем. Так, без длинных текстов не может обойтись специализированная журналистика во всех сферах – от IT до сельского хозяйства. Не исчезнут длинные тексты и из эмоциональной публицистики, о которой упоминает Репкова Т.А., – здесь они заменяют «художественные жанры журналистики» [2, с. 131]. Кроме того, многие теоретики и практики называют именно лонгриды настоящей журналистикой. Андрей Мирошниченко писал о журналистике и «long-form reading»: «Да, длинные тексты способны сохранить стандарты профессии…» [3].

В региональной журналистике при явном превалировании информационных жанров лонгриды остаются единственными образцами журналистики мнений и разъяснений. Изучение специфики лонгридов в региональных медиа представляется актуальным, так как ввиду таких определенных факторов, как скудная типологическая картина медиа с доминированием информационных сетевых ресурсов, недостаток квалифицированных журналистов в редакциях региона, лонгриды на региональном медиаполе имеют своеобразие.

Настоящее исследование специфики лонгридов в медиа тамбовского региона позволяет выявить жанровые особенности структуры и содержания длинных текстов, отделить норму от узуса, что представляет научный интерес и имеет несомненную практическую ценность.

Термин «лонгрид» прочно вошёл в практический обиход, но не получил еще четкую научную коннотацию. Дословный перевод понятия «лонгрид» – длинное чтение, длинный текст. О лонгридах в журналистской среде заговорили еще в 2012 году после публикации мультимедийного проекта газеты The New York Times «Snow fall», тогда лонгридами стали называть длинные мультимедийные проекты.

В научной же среде до сих пор существуют различные подходы к определению термина «лонгрид».

Колесниченко А.В. характеризует лонгрид как «материал, предназначенный для длительного прочтения, в отличие от маленькой заметки». В качестве ориентировочного объема текста исследователь указывает 1,5–2 тыс. слов, но отмечает, что отличительная черта лонгрида – «особый подход к выбору темы, требования к качеству собранной информации и способ подачи материала». Важно, что Колесниченко А.В. относит лонгрид к определенному жанру и, соответственно, выделяет жанрообразующие признаки: глубина погружения в тему, качество собранной информации, особенность темы [4, с. 2].

Чигаев Д.П. определяет лонгрид уже исключительно как формат подачи объёмных медиатекстов без деления на «традиционные» и «мультимедийные». Он считает, что «лонгрид – особый формат подачи медиатекстов большого объёма, характеризующийся высокой степенью креолизации вербальных и медийных элементов». Основные признаки лонгридов – продолжительное время прочтения и креолизованный характер. Также почти обязательными для таких текстов являются отдельная страница на сайте и особая верстка» [5].

Золотухин А.А. и Мажарина Ю.Н. выделяют лонгриды «традиционные» и «мультимедийные» [6, с. 94]. К «традиционным» исследователи относят объёмные текстовые материалы с иллюстрациями, иногда их называют также «моно-медийными» лонгридами. «Мультимедийные» лонгриды, по определению авторов, включают, помимо текста с иллюстрацией, ещё и видео-, аудиоматериалы, интерактивные вставки.

Единого мнения о том, являются ли «традиционные» лонгриды собственно лонгридами пока не сложилось.

Исследования лонгридов региональных медиа идут преимущественно в направлении их сравнения с образцами из федеральных средств массовой информации. В работе «Особенности мультимедийных лонгридов в федеральных и региональных СМИ» Королёвой А.А. и Чутчевой А.В. проведен сравнительный анализ образцов лонгридов из федеральных медиа и медиа Алтайского региона. Выводы, сделанные авторами, таковы: «Таким образом, если сравнивать «Коммерсант» и «Алтапресс», то их основное отличие можно описать так: в первом случае речь идёт о продуманных до мелочей мультимедийных проектах, которые можно сравнивать с лонгридом «Snow Fall», лонгриды «Алтапресса», скорее, являются «длинными статьями» с визуализацией информации, т.к. во всех проанализированных материалах текст является доминирующим компонентом, а картинки, фотографии, видеоролики его лишь дополняют» [7, с. 231].

В нашем исследовании мы рассматриваем лонгрид не как устоявшийся жанр, а как формат подачи информации и относим к традиционными лонгридам объёмные тексты с проработанной темой и специфичной вёрсткой в сопровождении иллюстраций, а с дополнениями аудио- и видеоматериалов – к мультимедийными лонгридам, или снуофоллам.

В процессе научной разработки темы применялись следующие методы: метод сплошной выборки материала, наблюдение, описание и анализ. Выборка длинных текстов осуществлялась из сетевых средств массовой информации. Пригодными для исследования (по объёму текстов) были признаны материалы, опубликованные в трёх сетевых изданиях: «ТОП 68», «Тамбовская жизнь, «Тамбовский курьер». С 2020 года из этих источников было выбрано 36 текстов, заявленных как лонгриды.

Все материалы формата «лонгрид», обнаруженные в сетевых медиа Тамбовской области, можно отнести к таким жанрам, как очерк и статья (теория жанров Тертычного А.А.), но условно, потому что имеет место конвергенция жанров либо слабая проработка материала на соответствие жанровым критериям.

*Лонгрид в жанре очерк.* Среди выявленных материалов, которые были заявлены редакциями как лонгриды, наиболее многочисленны очерки: портретные, публицистические, сюжетные. Героями тамбовского портретного очерка выступают чаще всего представители редких или социально значимых профессий, многодетные родители и другие интересные личности. Для региональных изданий материалы о людях – эффективное средство привлечения внимания аудитории. В регионах людям интересны те, кто живёт рядом, – знакомые, возможно, знакомые знакомых, сослуживцы.

На сайте газеты «Тамбовская жизнь» раздел «Спецпроекты» содержит рубрики, половина из которых посвящена людям: «Знай наших», «Доктора», «Я – доброволец», «Одноэтажная Тамбовщина», «Литературные имена». Материалы из данных рубрик – чаще всего портретные очерки объемом 1000–2000 слов. Лишь несколько из них можно формально отнести к лонгридам благодаря особенностям подачи материала и оформлению, в котором фотографии не просто

являются иллюстрациями, а сами по себе выступают самостоятельными визуальными жанрами и несут определенную информацию.

Так, материал «Детсад под мужским крылом» объемом всего 1356 слов вполне можно назвать «традиционным» лонгридом благодаря удачному сочетанию фотографий с текстом [8]. Читатель словно следует за автором по детскому саду, общается с людьми, героем публикации. Здесь наблюдается и острая проблема – недостаточное участие мужчин в воспитании детей, и социальная направленность, материал поднимает важные общественные проблемы.

На сайте «ТОП 68» в разделе «Лонгриды» размещены рубрики – специальные проекты. Одна из них – «Живём и помним» – посвящена ветеранам Великой Отечественной войны. Большую часть материалов проекта составляют биографии (объём текстовой части в среднем – до 500 слов). По всем критериям ни один из них не может быть причислен к лонгридам. Вероятно, для проекта «Живём и помним» просто не нашлось соответствующего раздела или в редакции к лонгридам относят все объёмные тексты, не отличные от новостных. В других разделах на ресурсе «ТОП 68» все же обнаружены большие материалы с элементами визуализации информации. Это преимущественно статьи о людях. Чаще всего такие материалы можно встретить в рубрике «Истории». Объёмные интервью собраны в рубрике «Персоны». Но и они по содержанию ни по формальным признакам не могут быть отнесены к лонгридам.

На сайте сетевого издания «Тамбовский курьер» длинные тексты можно обнаружить практически в любой из рубрик: «Общество», «Политика», «Экономика», «Спорт», «Культура», «Происшествия», «Репортёр». Здесь и аналитические статьи, к примеру, «С мячами на выход» (автор – Арина Орлова, вкладка «Спорт»), и портретные очерки – «От войны в Сирии до работы в СИЗО: история обыкновенного мужества одного тамбовского парня» (автор – Анна Мещерская, вкладка «Репортёр»), и сюжетный очерк – «Как с Божьей помощью тамбовчанка подняла храм в родном селе» (автор – Александра Михайлова, вкладка «Репортёр»). Все эти материалы, качественно выполненные и наполненные смыслом, редакция относит к лонгридам. Однако под формат мультимедийного лонгрида они не попадают, поскольку сопровождаются всего одной иллюстрацией. Но даже если рассматривать лонгрид как жанр, то ни один из данных материалов таковым не является. Таких жанрообразующих признаков, как особенность темы, глубина погружения в тему и объем информации, не наблюдается.

*Жанр лонгрида – статья.* Определение жанра «статья» подразумевает под собой анализ актуальных, общественно значимых процессов, ситуаций, явлений и управляющих ими закономерностей [9, с. 112]. В результате конвергенции и других естественных процессов в журналистике статьёй сегодня называются материалы различных жанров, в основе которых – уникальная проблема, ситуация, явление или объект человеческой деятельности.

На сайте «ТОП 68» в разделе «Лонгриды» помимо упомянутого проекта «Живём и помним» есть ещё два – «Здесь интересно жить» и «Мы всё узнали». Проект «Здесь интересно жить» появился в разделе «Лонгриды» гораздо раньше проекта «Мы всё узнали», что позволяет проследить эволюцию дизайна лонгридов в отдельно взятом медиа.

Проект «Здесь интересно жить» включает статьи-лонгриды, посвящённые сельским районам Тамбовской области. В качестве типичного примера возьмём статью «Никифоровский район» (автор – Ирина Фролова) [10]. Дизайн лонгрида соответствует стандартным шаблонам в конструкторе «Tilda» и имеет вид отдельного сайта-одностраничника, разбитого на блоки во весь экран. Текст сопровождает множество фотографий достопримечательностей, пейзажей, видных деятелей района. Структура материала – от общего к частному, принцип перевёрнутой пирамиды. Сначала читатели получают общую информацию о районе и том, как живут жители. Затем следует краткая историческая справка и информация о достопримечательностях районного центра. Часть информации о жизни Дмитриевки и станции Никифоровка даётся в виде прямой речи местных руководителей. Далее следует информация о железнодорожной станции и дендрологическом парке, рабочих местах в районе, об образовании, культуре, сельском хозяйстве. Обращает на себя внимание типичный для многих тамбовских изданий метод подачи материала, похожий на телевизионный репортаж, – информация от автора часто разбивается вставками прямой речи свидетелей событий и комментариями ответственных лиц. Стиль текста – информационный, без оценочных суждений со стороны автора. Характеристика жизни в районе даётся через прямую речь жителей. Многочисленные источники информации и целостность общего результата работы журналистов позволяет отнести материал к «традиционным» лонгридам.

Проект «Мы всё узнали», расположенный также в разделе «Лонгриды» содержит статьи, характеризующиеся анализом какой-либо проблематики с предложением способов решения. Данный проект создан позже, чем «Здесь интересно жить», и отличается лучшей навигацией и структурированностью информации. Так, лонгрид «Где пожениться в Тамбовской области. ЗАГСы и фотозоны» – это обзор красивых мест района, которые могут быть использованы молодожёнами для фотосессий, и ЗАГСов. Начинается лонгрид с описания цели и задач проекта. Далее в навигационном блоке можно кликнуть по кнопке с названием района и перейти в нужное место лонгрида. Таким образом повышается качественный уровень взаимодействия аудитории с контентом: лонгрид без навигации читатель может устать прокручивать до интересующего отрывка и просто уйти со страницы. Текст выдержан в информационном стиле. Интертекстуальных элементов в статье немного, но без фотографий комментаторов они кажутся неуместными в этом красочном лонгриде.

На ресурсе «Тамбовской жизни» немало длинных текстов в аналитических жанрах, указанных как лонгриды. Так, в статье «Зачем нужна деревня? О демографии начистоту» [11] автор Елена Луканкина поднимает тему сокращения населения в сельской местности. Материал базируется на результатах исследовательского проекта учёных ТГУ им. Державина. Однако для качественного лонгрида не хватает разносторонности, большего количества источников информации, сочетания вербальных и невербальных элементов. Особенно не хватает данному материалу таблиц, инфографики или других визуальных элементов, способных сделать восприятие цифр и специфических понятий проще. Так, слова «демографический слепок (так называемая половозрастная пирамида) похож на ёлку. На фоне стройных «веток» нормального роста населения особенно видны выщербленные «узкие» места – численные провалы» понять было бы проще, имея в качестве иллюстрации хотя бы схематический график или картинку. Стиль статьи соответствует стилю аналитических жанров. Автор задается вопросами, на которые затем и отвечает.

Отличительной чертой исследованных лонгридов является нелинейное повествование, хотя линейность подачи материала является существенным критерием истинных лонгридов. Типичная структура у проанализированных текстов – принцип перевёрнутой пирамиды, характерный для информационных жанров, когда сначала читатель знакомится с наиболее важной информацией «Кто? Что? Где? Когда? Почему? Как?», а затем с деталями. Либо обнаруживается обзорное построение, как, например, в материале «Где пожениться в Тамбовской области. ЗАГСы и фотозоны», то есть поочередное описание сходных объектов по степени важности.

Также в исследованных лонгридах обращает на себя внимание исключительная рациональность подхода. Авторы редко пытаются задействовать эмоции читателя и почти не пользуются принципами сторителлинга.

Полученные результаты нашего исследования позволяют нам сделать следующие выводы.

1. Применение формата «лонгрид» в проанализированных материалах чаще всего оправданно – в наличии сложная тема, требующая тщательной проработки, либо объёмный текст, соединяющий воедино несколько небольших материалов о сходных объектах.

2. 28 заявленных лонгрида из 36 не соответствуют критериям формата «лонгрид» – ни мультимедийным, ни традиционным. Отсутствуют глубина проработки материала, мультимедийные элементы или элементы графической визуализации информации, объем материалов также не удовлетворяет формальным требованиям лонгридов.

3. Материалы, заявленные как лонгриды и по формальным признакам им соответствующие, не отвечают требованиям по содержанию структурных элементов.

4. Региональные медиа при создании лонгридов в большинстве своем не используют доступные мультимедийные и интерактивные инструменты.

Несмотря на вышесказанное, нужно отметить, что формат «лонгрид» на региональном поле развивается, появляется все больше удачных лонгридов. Повышение уровня профессионализма журналистских кадров позволило бы вывести на новый уровень технологии сторителлинга в региональных медиа.

Библиографический список


1. Качкаева А.Г., Шомова С.А. и др. *Мультимедийная журналистика.* Москва: Высшая школа экономики, 2017.
2. Репкова Т. *Новое время: Как создать профессиональную газету в демократическом обществе.* Москва: ООО «Атлантис», 2001.
3. Мирошниченко А. В защиту long-form reading. *Школа эффективного текста «Медиа»*. Avialable at: https://www.se-txt.ru/inside/837/
4. Колесниченко А.В. Длинные тексты (лонгриды) в современной российской прессе. *Медиаскоп.* 2015; Выпуск 1.
5. Чигаев Д.П. Лонгрид как разновидность креолизованного текста. *Медиаскоп.* 2017; Выпуск 1.
6. Золотухин А.А., Мажарина Ю.Н. Лонгрид, сноуфолл, мультимедийная история – как новые вершины журнализма? *Вестник ВГУ.* Серия: филология, журналистика. 2015; № 2.
7. Королева А.А., Чутчева А.В. Особенности мультимедийных лонгридов в федеральных и региональных СМИ. *Медиаисследования*. 2019; № 6.
8. Сокрушаева Л. Детсад под мужским крылом. *Тамбовская жизнь*. Avialable at: https://tamlife.ru/special-projects/odnoetazhnaya-tambovshhina/detsad-pod-muzhskim-krylom/
9. Тертычный А.А. *Жанры периодической печати*. Москва: Аспект Пресс, 2006.
10. Фролова И. Здесь интересно жить… Никифоровский район. *РИА ТОП 68.* Avialable at: https://top68.ru/longread/nikiforovka/page18759198.html
11. Луканкина Е. Зачем нужна деревня? О демографии начистоту. *Тамбовская жизнь.* Avialable at: https://tamlife.ru/special-projects/odnoetazhnaya-tambovshhina/zachem-nuzhna-derevnya-o-selskoj-demografii-nachistotu/

References

1. Kachkaeva A.G., Shomova S.A. i dr. *Mul'timedijnaya zhurnalistika.* Moskva: Vysshaya shkola `ekonomiki, 2017.
2. Repkova T. *Novoe vremya: Kak sozdat' professional'nuyu gazetu v demokraticheskom obschestve*. Moskva: OOO «Atlantis», 2001.
3. Miroshnichenko A. V zaschitu long-form reading. *Shkola `effektivnogo teksta «Media»*. Avialable at: https://www.se-txt.ru/inside/837/
4. Kolesnichenko A.V. Dlinnye teksty (longridy) v sovremennoj rossijskoj presse. *Mediaskop.* 2015; Vypusk 1.
5. Chigaev D.P. Longrid kak raznovidnost' kreolizovannogo teksta. *Mediaskop.* 2017; Vypusk 1.
6. Zolotuhin A.A., Mazharina Yu.N. Longrid, snoufoll, mul'timedijnaya istoriya – kak novye vershiny zhurnalizma? *Vestnik VGU.* Seriya: filologiya, zhurnalistika. 2015; № 2.
7. Koroleva A.A., Chutcheva A.V. Osobennosti mul'timedijnyh longridov v federal'nyh i regional'nyh SMI. *Mediaissledovaniya*. 2019; № 6.
8. Sokrushaeva L. Detsad pod muzhskim krylom. *Tambovskaya zhizn'*. Avialable at: https://tamlife.ru/special-projects/odnoetazhnaya-tambovshhina/detsad-pod-muzhskim-krylom/
9. Tertychnyj A.A. *Zhanry periodicheskoj pechati*. Moskva: Aspekt Press, 2006.
10. Frolova I. Zdes' interesno zhit'… Nikiforovskij rajon. *RIA TOP 68.* Avialable at: https://top68.ru/longread/nikiforovka/page18759198.html
11. Lukankina E. Zachem nuzhna derevnya? O demografii nachistotu. *Tambovskaya zhizn'*. Avialable at: https://tamlife.ru/special-projects/odnoetazhnaya-tambovshhina/zachem-nuzhna-derevnya-o-selskoj-demografii-nachistotu/

*Статья поступила в редакцию 03.11.21*

УДК 81-13

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-429-431

***Chernykh O.Yu.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Philology Department, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: chernykhou@mail.ru*
***Chernykh A.M.,*** *BA student, High School of Economics (Moscow, Russia), E-mail: annch2002@mail.ru*

**SPECIFICS OF FEMALE IMAGES IN RUSSIAN MUSICAL DISCOURSE.** The article analyzes the state of the Russian musical discourse in the gender aspect. The idea that song discourse reproduces modern view about femininity is substantiated. An overview of scientific papers on the stated topic is given. The empirical base of the study is described. The traditional components of gender stereotypes of femininity are noted. The song discourse is analyzed in gender aspect. Three groups of qualities that characterize a woman are identified. Examples of gender stereotypes manifestation are given. The examples of deconstruction of the traditional binary male-female opposition are described. It is concluded that the attempted systematic analysis of feminine images in musical discourse reveals parallel actualization of gender stereotypes and their deconstruction. There is a tendency for changes in the Russian-speaking gender picture of the world.

*Key words:* **femininity, gender stereotypes, deconstruction of stereotypes, song discourse, actualization of stereotypes.**

***О.Ю. Черных,*** *канд. филол. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: chernykhou@mail.ru*
***А.М. Черных,*** *студентка, Высшая школа экономики, г. Москва, E-mail: annch2002@mail.ru*

# СПЕЦИФИКА ФЕМИНИННЫХ ОБРАЗОВ В РОССИЙСКОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

В данной статье дается анализ состояния российского музыкального дискурса в гендерном аспекте. Обосновывается идея о том, что песенный дискурс воспроизводит современные представления о femininности. Дается обзор научных работ по заявленной теме. Описывается эмпирическая база исследования. Отмечаются традиционные составляющие гендерного стереотипа femininности. Анализируется песенный дискурс с точки зрения гендера. Выделяются три группы качеств, которые характеризуют женщину. Приводятся примеры воспроизводства гендерных стереотипов. Описываются способы деконструкции традиционной бинарной оппозиции мужское – женское. Делается вывод о том, что предпринятая попытка системного анализа femininных образов в музыкальном дискурсе выявила параллельное воспроизводство гендерных стереотипов и их деконструкцию. Отмечается тенденция на изменения в русскоязычной гендерной картине мира.

*Ключевые слова:* **femininность, гендерные стереотипы, деконструкция стереотипов, песенный дискурс, актуализация стереотипов.**

Актуальность исследования обусловлена рядом факторов. Во-первых, это происходящая в последнее время масштабируемость музыкальной индустрии. С развитием технологий люди получили возможность не только воспринимать и создавать аудиоконтент, но и мгновенно делиться им с аудиторией. Это повлияло на рост числа музыкальных композиций, производимых за единицу времени: только за один день на самый популярный в мире стриминговый сервис Spotify загружается более 60 000 новых песен. Неоспоримым является тот факт, что тексты музыкальных произведений отражают существующую реальность: социальные нормы и ценности определенного общества на данном историческом этапе. Отсюда актуальным является изучение музыкального дискурса как одного из аспектов, участвующих в формировании гендерной составляющей мировоззрения человека.

Во-вторых, зародившись несколько веков назад, именно в 21 столетии движение за права женщин достигло высокого уровня освещенности как в обществе, так и в музыке. Особую роль здесь сыграли мировые звезды поп-музыки: Тейлор Свифт, Майли Сайрус, Мадонна, Бьенсе. Все они не только позиционируют себя как феминистки, но и активно выпускают композиции, поддерживающие идею равноправия между мужчинами и женщинами, а также подчеркивающие всю силу и значимость последних. Пример артистов мировой величины позволяет нам предположить, что и в целом традиционный образ женщины в музыкальной индустрии трансформируется под влиянием феминистских движений.

Научная новизна исследования состоит в обращении к современному российскому музыкальному дискурсу с целью анализа и систематизации femininности, актуализированной в нем.

Цель исследования: выявление и анализ специфики образа женщины в текстах российских песен.

Теоретическая ценность исследования заключается в том, что полученные данные вносят вклад в развитие идей лингвистической гендерологии и теории дискурса. Практическая ценность работы заключается в возможности использования результата анализа данных для дальнейших гендерных исследований и дискурс-анализа. Научная новизна исследования состоит в том, что впервые предпринимается попытка системного анализа femininных образов в музыкальном дискурсе, выявляются, инвентаризируются и систематизируются отличительные черты femininности в текстах песен**.**

Среди прочих особенностей музыкального дискурса можно выделить его повышенное присутствие в жизни человека и, как следствие, влияние на нее. Музыка звучит как в наушниках отдельно взятого слушателя, так и в местах скопления множества людей, проникая в сознание независимо от их воли. Немецкий философ Т. Адорно считает, что музыка по своей природе есть средство, с помощью которого осуществляется выражение самосознания того класса, который определяет параметры и вектор развития духовного производства в конкретном обществе [1]. Основные культурные идеи всегда принадлежат господствующему классу, который указывает направление культурного развития. Соответственно, можно говорить о том, что музыка, ориентированная на широкую публику, транслирует те образы и установки, которые являются доминирующими для большинства членов общества на данном историческом этапе.

Среди отечественных стриминговых сервисов наиболее крупным является «Яндекс. Музыка». Помимо возможности прослушивать музыку, он предоставляет доступ к постоянно обновляющимся плейлистам, составляет персональные рекомендации и позволяет слушать треки в офлайн-режиме (при покупке подписки). По информации на декабрь 2019 года, аудитория «Яндекс. Музыки» насчитывает более 3 млн пользователей, которые в среднем слушают музыку 90 минут в день. Библиотека стримингового сервиса насчитывает более 60 млн треков и 90 тысяч подкастов.

Музыкальный дискурс и гендерные репрезентации в нем вызывали интерес у российских исследователей. Г.И. Берестнев в своей статье «Женщина глазами мужчины в современном русском шансоне» анализирует женские портреты, основываясь на аналитической психологии К.Г. Юнга. В начале автор обращается к шансону конца 1930-х – начала 1940-х годов, описывая два основных типа женских персонажей того времени: порочная, но манящая женщина-любовница и чистая и светлая женщина-мать. Далее Г.И. Берестнев обращается к современному шансону и рассматривает динамику описанных им ранее образов. Так, женщина-мать постепенно уходит на второй план в наши дни. Ее главными чертами все также остается нежность, надежность, умение любить [2]. Современными компо-

зиторами к данному образу добавляется мотив невнимания сына к любящей его матери, вследствие чего описанный женский образ приобретает печальность и вызывает сострадание. Тип женщина-любовница претерпел значительные изменения. Если ранее в текстах песен женщинам была свойственна ненадежность, опасность и умение управлять мужчинами, то сейчас роли меняются, и доминирующую позицию занимает мужчина. «Слабую» позицию женщины по отношению к мужчине иллюстрирует тот факт, что именно мужчина в текстах песен решает, когда уйти и закончить отношения. «Мужчина уже не считает любимую женщину проклятием, как в «блатном» шансоне. Напротив, он видит в ней благословение и дар небес». Г.И. Берестнев также обращает внимание на то, что в шансоне обоих периодов описываются чувства мужчин и игнорируются чувства женщин.

Т.В. Савельевой в статье «Южноуральская частушка в гендерном аспекте» отмечается, что в силу своей сатирической направленности частушки транслируют не только устоявшийся образ кроткой, скромной, подневольной, умеющей подчиняться женщине, но и полностью противоположный ему. «Идеальная» девушка в частушках боевая, задорная, не дающая себя в обиду. Можно говорить о том, что в данном музыкальном жанре деконструируются многие из паттернов поведения в социуме. Так, измена предстает незначительным событием – лирическая героиня не страдает. Факт насилия, совершаемого как мужчинами, так и женщинами по отношению друг к другу, показан как обычный для общества феномен. Автор также указывает на то, что в частушках часто встречается образ разлучницы, однако образа разлучника при анализе 828 произведений найдено не было. Мужские измены также встречались чаще, чем женские [3].

Исследователи Т.Г. Логинова и А.И. Голубурдо в статье «Образ женщины в женской англоязычной музыкальной культуре» рассматривают женский образ в ретроспективе. Исходя из проведенного ими исследования, можно утверждать, что период 1920-х годов в англоязычной культуре характеризовал образ эмоционально открытой и зависимой от мужчины, социального статуса, внешнего мира женщины, однако данная зависимость представляется естественной, хоть и обременительной. Эта тенденция продолжалась до 1960-х. Далее наблюдался спад в давлении общества, но полностью оно не исчезло. В настоящее время еще сохранился шовинизм, однако права женщин значительно расширились, оттого стал «свободнее» и их образ в музыкальных произведениях. Актуальный образ женщины включает в себя такие черты, как независимость, стремление к самореализации, осознание своей индивидуальности и даже порой агрессивное поведение [4].

Эмпирической базой нашего исследования послужили тексты 59 песен, которые, по версии наиболее крупного отечественного стримингового сервиса «Яндекс. Музыка», стали самыми прослушиваемыми в 2020 году. Первоначально было взято 100 композиций из плейлиста «Что слушали в России в 2020 году». После проведенного контент-анализа было выявлено, что только 59 из них написаны на русском языке и содержат в себе женские образы. Далее мы провели лингвистический анализ на предмет отдельных лексем и словосочетаний, формирующих образ женщины в отобранных песенных композициях. По итогам открытого кодирования нами были сформированы 3 группы, составляющие женский образ:

1. Характеристики, относящиеся к внешности женщины.
2. Характеристики, относящиеся к чертам личности женщины.
3. Особенности отношения женщины к мужчине.

Рассмотрим каждую из этих групп подробнее.

**Внешность как составляющая образа женщины**

Традиционно считается, что для женщин характерны следующие качества, относящиеся к внешности: привлекательность, очаровательность, красота [5].

При проведении анализа было выявлено, что общая привлекательность лирической героини упоминается в 8 композициях. Наиболее часто используется эпитет «красивая» и другие однокоренные лексемы: «как же ты красива», «мне приелась твоя красота», «красивая девчонка», «да, ты красивая». Кроме того, были отмечены и другие стилистические средства. Например, «девочка с картинки» – метафора, которая также указывает на визуальную красоту того, к кому она обращена.

Среди отдельных элементов, формирующих женскую привлекательность, наиболее популярными являются следующие: губы, запах, глаза.

Губы встречаются в 6 песенных композициях. Наиболее часто авторы делают акцент на их вкусе: «губы вкуса мандарина», «твои губы, как цветы», «сладкий вкус твоих губ», «вкус до сих пор на моих губах», «но на вкус поцелуй твой сладок». Помимо этого, в одной из песен нами был встречен эпитет «беспощадные» по отношению к губам: «твои губы беспощадны». Исходя из контекста музыкального произведения, можно сказать, что данный эпитет используется для положительного описания губ героини.

Следующая значимая категория – это запах. Он упоминается в 4 музыкальных произведениях. По контексту каждой из песен можно понять, что слова, соотносимые с запахом, предстают перед нами в своей позитивной коннотации: «Твои губы, как цветы / С ароматами весны», «о, аромат ее волос», «я бродил и искал запах твой», «Твой парфюм <…> Остаётся помнить, спасаться поздно».

Третьей чертой, к которой часто обращаются авторы при формировании женского образа, являются глаза. Они фигурируют в 2 композициях: в первом случае для их описания используется эпитет «манящие», во втором – «красивые», метафора «глубина»: «Мне еще пока видна / Глаз красивых глубина».

Значительно реже упоминаются волосы, голос, улыбка, черты лица. В процессе анализа было выявлено по одному примеру на каждую составляющую: «милый голосок», «твоя улыбка может обезоружить» и т.д.

В качестве отдельной категории можно выделить женское тело. Эта часть образа встречается чаще остальных, а именно – 10 раз. Интересным является тот факт, что в каждом из 10 упоминаний женское тело используется в контексте сексуальных взаимоотношений между мужчиной и женщиной: «покажи мне свое тело», «твои изгибы снесли наповал», «Падаю, как капли с небес, / На твое нежное тело», «я люблю ее тело» и т.д. Подобное восприятие женского тела говорит о том, что в анализируемых песнях в высокой степени актуализируется феномен женской сексуализации.

Помимо составляющих внешности, образ женщины также формируют внешние атрибуты, такие как одежда и обувь. Рассматривая их в ретроспективе, можно с уверенностью сказать, что в течение многих столетий основными элементами женского гардероба являлись платья (юбки) и обувь на высоком каблуке.

Женская одежда упоминается в 1 композиции: «в грязи увязло твое платье», в то время как обувь присутствует в 3 композициях. В каждой из песен упоминаются туфли на каблуке: «ты надеваешь каблуки уже не для него», «пока не сотрешь каблуки», «снова модный клуб и высокий каблук». Здесь мы можем наблюдать актуализацию традиционного подхода к женскому внешнему виду.

Тем не менее, в одном из текстов песен был обнаружен пример деконструкции стереотипного восприятия того, как должна быть одета женщина: «Какое нафиг платье, ей по душе спортивки; Какие нафиг туфли, ей по душе кроссовки». Это единственный случай, где пересматривается как традиция в отношении женской одежды, так и традиция в отношении обуви. Кроме того, героиня этой песни обладает татуировками на теле: «Ты не узнаешь, где её татуировки», что также не считается типичным женским атрибутом.

Стоит отметить, что значимость того, как одета девушка, подчеркивают следующие фразы, обнаруженные в процессе анализа: «ты беспощадна, когда нарядна», «в одеянии, что всех доведет до разгара», «Я готовилась весь вечер, / Выбирала, что надеть мне».

Подводя итог, можно сказать о том, что в анализируемом материале стереотипы, относящиеся к внешности женщины, в большинстве своем актуализируются. Помимо этого, нами был обнаружен ярко выраженный феномен женской сексуализации, что также можно отнести к части традиционного восприятия женщины в обществе. Был встречен всего один пример деконструкции представления о женском стиле одежды.

**Личностные характеристики как составляющие образа женщины**

Т.Б. Рябова в статье «Гендерные стереотипы и гендерная стереотипизация: методологические подходы» приводит результаты ряда социологических экспериментов, суть которых заключалась в том, что участников просили атрибутировать различные характеристики мужскому и женскому полу. По итогам эксперимента было определено, что с женщиной чаще всего ассоциируются такие качества, как пассивность, нерешительность, покорность, беспомощность, зависимость, слабость, вера в то, что мужчины лучше женщин и выше по статусу, пристрастность, нелогичность, глупость, повышенная эмоциональность, ранимость, склонность к тревожности и слезам, капризность, истеричность, непостоянство, хитрость, боязливость, болтливость, наивность, мягкость, нежность, заботливость, жертвенность, тактичность, чувствительность к эмоциям других людей, скромность, дружелюбность, опрятность, забота о внешности [6].

Рассмотрим, как принадлежность некоторых из перечисленных качеств личности к лицам женского пола актуализируется или деконструируется в анализируемых текстах песен.

– Нежность.

Данная характеристика как составляющая женского образа встречается в 5 композициях. В каждом из найденных примеров для формирования данного качества используется прилагательное «нежный» и однокоренные к нему слова: «танцуй, моя нежная», «не надо нежных слов», «нежно-яркий цветок, нетронутый, как дитя», «просто будь нежной», «так нежно сочиняешь любовь», «это моя нежность».

– Наивность.

Наивность как часть образа женщины встречается в анализируемом материале 5 раз. Это качество актуализируется эксплицитно при помощи прилагательного «наивный» и однокоренных к нему слов: «наивная на любовь», «ты наивно думала, у вас все серьезно», «моя наивная». Кроме того, наивность воспроизводится имплицитно: «мечтаешь о большой любви?», «И так без вспышки (ага) вишу на этой жизни, / Как ты дома на своем плюшевом мишке».

– Хитрость.

Рассматривая категорию «хитрость», следует отметить, что одним из ее проявлений является ложь, поэтому в качестве примеров актуализации данной черты характера мы выявили контексты, где описывается обман лирической героини. Нами было найдено 4 песни, в которых образ женщины содержит в себе хитрость и порой лживость: «Находила сто причин, / Дабы нам не быть вместе», «хватит мне врать», «Так получается, врала она тоже, врала», «И все твои обещания – пустота», «ты же врешь».

– Слабость.

Слабость как личностная характеристика женщины встречается в 3 песнях: «ты слишком мягкая», «не надо быть сильной», «сорвалась, а так хотелось быть сильной». Следует отметить, что последний из примеров показывает, что женщина хочет быть сильной, но пока на это, по ее собственному мнению, не способна.

– Склонность к слезам, тревоге, переживаниям.

Данная категория встречается чаще остальных, а именно – в 18 композициях. В отношении женщин чаще всего упоминаются слезы и разновидности плача: «и я горько рыдаю», «я слезы еле держу», «плачу, как ива», «девочка ночью громко плачет» и т.д. Вместе с тем в 2 песнях была найдена попытка к деконструкции образа «погруженной в тревоги» женщины: «слезы ни к лицу», «но ты, подруга, не грусти и не плачь». Однако в количественном соотношении традиционное представление превышает новое в 9 раз.

– Стервозность.

Согласно Толковому словарю Ожегова, стерва – подлый, отвратительный человек [7]. Соответственно, именно такими характеристиками наделяется женщина, если эта лексема или ее производные используются по отношению к ней. Мы обнаружили 4 песни, где присутствует указанный стереотип: «Да, я околдованный разумом этой стервы», «В какой момент ты такой стервой стала?», «Ты стала той еще стервой», «Когда стерва во мне победит / Эту девочку, что так любила».

Рассмотрев характеристики, принимаемые обществом в качестве традиционных, обратимся к тому, как в анализируемых текстах происходит процесс их деконструкции. Например, в качестве переосмысления традиционного образа женщины как объекта слабого выступает идея наделения ее силой. Она встречается в 3 композициях: «такая сильная, такая дерзкая», «но я слабая только на вид», «сильная дама».

Кроме того, мы обнаружили такие качества, как дерзость, непокорность в 5 композициях: «моя дикая Кассандра – игривая панда (в значении «подруга»)», «дикие движения твои», «непокорная, сильная, дикая, сонная, вольная дама», «ты неистова бури лавина», «такая сильная, такая дерзкая». Исходя из анализируемых контекстов, понимаем, что авторы песен, используя прилагательные «дикая» и «дерзкая», подразумевают сексуальную энергетику, исходящую от девушки. Соответственно, здесь мы также отчасти можем наблюдать феномен женской сексуализации, который актуализируется имплицитно.

Одним из примеров деконструкции стереотипного восприятия образа женщины нами была выявлена песня, полностью посвященная корыстной лирической героине по отношению к лирическому герою, и другая песня, в которой данная черта характера является одной из множества, составляющих женский образ: «А ты считаешь деньги в моем кошельке, / И ты любишь только деньгами», «Не нужен я, нужны деньги, тачки, пойло», «Ведь девчонки сейчас без любви признаются мужчинам в любви».

Примером деконструкции традиционного понимания феминности также является выявленная нами такая черта характера, как хладнокровность. В ходе анализа было отмечено 9 песен, где данная характеристика прослеживается наиболее ярко: «Ты причинишь боль, я верну вдвойне» (от лица женщины по отношению к мужчине), «Играешь хладнокровно приворотной любовью», «Она уйдёт, ей так плевать на все твои уловки», «Но, видимо, ты убьёшь не спеша меня» (адресовано мужчиной женщине) и т.д.

Нетрадиционно представлено в песенном дискурсе отношение женщины к алкоголю. Рассматривая феномен распития алкогольных напитков в ретроспективе, можно с уверенностью заявить, что оно более поощрялось в отношении мужчин и менее – женщин. Однако вследствие постепенной деконструкции гендерных стереотипов данная составляющая женского образа меняется. Так, героиня, потребляющая алкоголь, встречается в 6 из анализируемых песен: «выжигая чувства крепким алкоголем», «диалоги с собой и бокал вина», «гордость, а не любовь, друзья и алкоголь» и т.д.

Таким образом, в ходе исследования было установлено, что актуализация и деконструкция женского образа с точки зрения личностных качеств происходит в равной степени. С одной стороны, в музыкальном дискурсе еще воспроизводятся такие гендерные стереотипы, как эмоциональность, хитрость, склонность к грусти, нежность, наивность. С другой стороны, все прочнее в российской музыкальной индустрии закрепляется образ сильной, непокорной и хладнокровно мыслящей в отношении мужчины девушки, что явно указывает на изменения в русскоязычной гендерной картине мира.

Библиографический список


1. Адорно Т. *Избранное: Социология музыки*. Москва, Санкт-Петербург: Университетская книга, 1999.
2. Берестнев Г.И. Женщина глазами мужчины в современном русском шансоне. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта.* Серия: Филология, педагогика, психология. 2013; № 8. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/zhenschina-glazami-muzhchiny-v-sovremennom-russkom-shansone
3. Савельева Т.В. Южноуральская частушка в гендерном аспекте. *Вестник ЧелГУ*. 2012; № 6 (260). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/yuzhnouralskaya-chastushka-v-gendernom-aspekte
4. Логинова Т.Г., Голубурдо А.И. Образ женщины в женской англоязычной музыкальной культуре. *Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков.* 2014; № 10. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-zhenschiny-v-zhenskoy-angloyazychnoy-muzykalnoy-kulture
5. Вепрева И.Т., Шаньшань С. Роль СМИ в конструировании гендерных стереотипов: ум и красота по-женски и по-мужски. *Динамика языковых и культурных процессов в современной России.* 2018; № 6: 105 – 112.
6. Рябова Т.Б. Стереотипы и стереотипизация как проблема гендерных исследований. *Личность. Культура. Общество*. Иваново, 2003; Т. V, Выпуск 1-2 (15-6): 120 – 139.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка.* Москва: Азбуковник, 2000.


References


1. Adorno T. *Izbrannoe: Sociologiya muzyki*. Moskva, Sankt-Peterburg: Universitetskaya kniga, 1999.
2. Berestnev G.I. Zhenschina glazami muzhchiny v sovremennom russkom shansone. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta.* Seriya: Filologiya, pedagogika, psihologiya. 2013; № 8. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/zhenschina-glazami-muzhchiny-v-sovremennom-russkom-shansone
3. Savel'eva T.V. Yuzhnoural'skaya chastushka v gendernom aspekte. *Vestnik ChelGU*. 2012; № 6 (260). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/yuzhnouralskaya-chastushka-v-gendernom-aspekte
4. Loginova T.G., Goluburdo A.I. Obraz zhenschiny v zhenskoj angloyazychnoj muzykal'noj kul'ture. *Problemy romano-germanskoj filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov*. 2014; № 10. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-zhenschiny-v-zhenskoy-angloyazychnoy-muzykalnoy-kulture
5. Vepreva I.T., Shan'shan' S. Rol' SMI v konstruirovanii gendernyh stereotipov: um i krasota po-zhenski i po-muzhski. *Dinamika yazykovyh i kul'turnyh processov v sovremennoj Rossii*. 2018; № 6: 105 – 112.
6. Ryabova T.B. Stereotipy i stereotipizaciya kak problema gendernyh issledovanij. *Lichnost'. Kul'tura. Obschestvo*. Ivanovo, 2003; T. V, Vypusk 1-2 (15-6): 120 – 139.
7. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Moskva: Azbukovnik, 2000.


*Статья поступила в редакцию 02.11.21*

УДК 81-139 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-431-434

***Arguneev E.P.**, postgraduate, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: arguv@yandex.ru*

**THE SPECIFICS OF PERCEPTION OF COMPONENTS OF THE CREOLIZED TEXT.** The article presents an experimental study of the specifics of the perception of a creolized text. The work uses a psycholinguistic approach, which is due to the interdisciplinary nature of this field of science. At the same time, the methodological base allows us to study the peculiarity of the phenomenon of linguistic phenomenon more broadly. The article presents results of a psycholinguistic experiment in which 48 people took part. The incentive material is a creolized text and a questionnaire consisting of 5 questions. The ranking method and mathematical data processing revealed the most significant parts, which are the key link in the perception process. The experiment revealed that the verbal component became a reference point in the perception of complex textual education, influenced the organization of the hierarchy of the most important meanings. The primary perception is strong and an algorithm of interpretation and comprehension is being built.

*Key words:* **creolized text, perception, verbal component, iconic component.**

***Э.П. Аргунеев**, аспирант, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: arguv@yandex.ru*

# СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ КОМПОНЕНТОВ КРЕОЛИЗОВАННОГО ТЕКСТА

Статья посвящена экспериментальному изучению специфики восприятия креолизованного текста. В работе использован психолингвистический подход, что обусловлено междисциплинарным характером данного направления науки. Вместе с этим методологическая база позволяет изучить особенность явления лингвистического феномена шире. В статье представлены результаты психолингвистического эксперимента, в котором приняли участие 48 человек. Стимульным материалом послужил креолизованный текст и анкета, состоящая из 5 вопросов. Методом ранжирования и математической обработкой данных выявлены наиболее значимые части, которые являются ключевым звеном процесса восприятия. В ходе эксперимента выявлено, что вербальный компонент стал опорной точкой при восприятии сложного текстового образования, оказал влияние на организацию иерархии важнейших смыслов. Первичное восприятие является сильным, и выстраивается алгоритм интерпретации и осмысления.

*Ключевые слова:* **креолизованный текст, восприятие, словесный компонент, иконический компонент.**

Современные тенденции в экономической и технической сферах, связанные с активным развитием информационных технологий, вызывают необходимость выбора особой формы передачи информации, что отражается в синтезе лингвистических и паралингвистических средств. Развитие и широкое практическое применение текстов новой природы обусловило формирование научных исследований, посвященных теории креолизованных текстов. Однако специфика сложного текстового образования требует обращения к специальным методам, позволяющим изучить лингвистический объект в антропоцентрическом аспекте. Актуальность исследования проявляется в том, что в лингвистической науке накоплен большой опыт исследования креолизованного текста с точки зрения структуры, построения, типологии, но в слабой степени представлены экспериментальные исследования, отражающие специфику восприятия таких текстов.

Целью исследования является изучение восприятия креолизованного текста, а именно − его компонентов. Исходя из этого, определены следующие задачи исследования: выявить информационный потенциал сложного текстового образования, определить наиболее значимый компонент текста для восприятия.

Согласно цели и задачам определены следующие методы исследования: психолингвистический эксперимент, семантический дифференциал, шкалирование, ассоциативный эксперимент. Стимульный материал состоит из двух частей: креолизованный текст (рис. 1) и анкета. Креолизованный текст, представленный рекламой, характеризуется тремя основными элементами: левая сторона – словесный компонент, правая сторона – иконический компонент, середина – интертекст. Усложненность рекламного текста заключается в наличии дополнительной креолизации. Анкета состоит из 5 вопросов, направленных на определение степени выраженности словесного компонента и оценку информативности.

Научная новизна работы состоит в экспериментальном изучении процесса восприятия компонентов креолизованного текста, что дает новые представления о самоорганизации языкового явления.

Теоретическая значимость заключается в том, что полученные данные могут быть использованы в междисциплинарных исследованиях восприятия синтетической языковой единицы.

Практическая значимость состоит в том, что результаты психолингвистического эксперимента могут быть использованы маркетологами и дизайнерами при создании рекламы или информационных листов.

Креолизованный текст представляет собой особую форму передачи информации. Под таким лингвистическим феноменом понимается «текст, в котором взаимодействуют между собой знаки разных семиотических систем» [1, с. 147]. В лингвистической науке накоплен большой опыт в исследовании взаимосвязи между компонентами креолизованного текста.

Л. Барден [2] описал корреляции между компонентами в зависимости от характера передаваемой в них информации. Соотношение и взаимосвязи элементов креолизованного текста наиболее полно раскрыты в классификации С.Д. Зауэрбира [3]. Выделяются следующие виды корреляции: параллельная, комплиментарная, субституитивная, интерпретативная. Аналогичную типологию предлагает Е.Е. Анисимова [4], рассматривающая отношения взаимодополнения и взаимозависимости вербальной и невербальной частей креолизованного текста. М.Б. Ворошилова [5] описывает все возможные связи между компонентами креолизованного текста и выделяет типы корреляций: параллельная, перекрестная, оппозитивная, интерпретативная, поддерживающая.

Перечисленные исследования внесли большой вклад в разработку структуры и компонентного состава сложного текстового образования. По мнению И.В. Вашуниной, «изучение этих текстов не может ограничиваться их описанием и классификацией, поскольку наиболее важным является вопрос взаимовлияния составляющих креолизованных текстов в процессе их восприятия реципиентами» [6, с. 132]. Особенности восприятия данного лингвистического феномена экспериментальным путем изучены в слабой степени. На современном этапе развития лингвистической науки определяются некоторые тенденции в данной области, которые определены в работе И.В. Вашуниной и А.А. Нистратова [7]. Научный обзор позволяет констатировать актуализацию экспериментального исследования восприятия креолизованного текста.

Процесс восприятия тесно связан с физиологической и психической сферами индивидуума. Лингвистические и паралингвистические средства являются лишь связующим звеном между указанными сферами и языковым объектом. В этой связи актуальными являются результаты эксперимента в области нейрофилософии, проведенного Б. Либетом [8] в 1983 году. В рамках нашего исследования важным является один из выводов, к которым пришел ученый: мозг принимает решение раньше сознания. Исходя из этого, реакции, полученные в ходе лингвистического или психолингвистического эксперимента, представляют собой результаты работы такой психической сферы, как сознание, которое отражает мировоззрение, деятельностный опыт человека. Рассмотрим проведенный нами психолингвистический эксперимент.

В эксперименте приняло участие 48 человек, среди которых: мужчин – 8, женщин – 40, обучающихся в школе – 25, обучающиеся в колледже – 21, работающих – 2. Возрастные границы группы испытуемых: 16 лет – 16 человек, 17 лет – 9 человек, 18 лет – 4 человека, 19 лет – 9 человек, 20 лет – 3 человека, 21 год – 3 человека, 22 года – 2 человека, 31 года – 1 человек, 37 лет – 1 человек.

Первое задание – «Пронумеруйте все компоненты (слова, словосочетания, изобразительные части) текста по степени их важности с точки зрения восприятия (номера проставьте ручкой в тексте)» – направлено на выявление информативно значимого компонента, особенностей членения креолизованного текста по смысловым компонентам.




Рис. 1. Стимульный материал [9]

Для примера рассмотрим ответ одного реципиента, который выделил и проранжировал компоненты следующим образом:

1. *Большие скидки.*
2. *Всем новоселам.*
3. *Специальное предложение.*
4. *Правый иконический компонент.*
5. *Интертекст.*

Актант выделил 5 частей креолизованного текста, которые относятся к словесному компоненту. Иконический же компонент воспринят в целостном образе. Наиболее значимым для реципиента явилось словосочетание «большие скидки». Обращаясь к стимульному материалу, можем заметить, что выбранные части являются большими по размеру, отличаются по цвету. Параметрический

Таблица 1

Информативно значимый компонент

| Компонент | Общий ранг |
|---|---|
| Изображение мужчины и женщины (правая сторона, иконическая часть) | 3,29 |
| Специальное предложение | 2,97 |
| Всем новоселам – большие скидки | 1, 81 |
| Пластиковая карточка | 3,51 |
| Всем новоселам | 3,08 |
| Большие | 2,33 |
| Скидки | 2,25 |
| Большие скидки | 2 |
| Всем | 3 |
| Новоселам | 4 |
| Низкие цены | 2 |
| всегДА | 6 |
| Низкие цены всегДА | 6, 66 |
| Vip-карта Platinum | 5,5 |

фактор и графическое оформление словесного компонента оказало влияние на их воспринимаемость.

Подобным образом проанализированы все реакции, обобщение и систематизация которых представлена в табл. 1. В ходе анализа нами были сгруппированы все части, выделенные в эксперименте, ранги обработаны. Для каждого выделенного компонента вычислено математическое среднее число, которое стало показателем общего конечного ранга.

Второе задание – «Оцените текст с точки зрения информативности по 10-бальной шкале, где 0 – неинформативный (совсем не понятно, что предлагают), 10 – информативный в полной мере» – направлено на определение информативного потенциала, под которым понимается совокупность лингвистических и экстралингвистических факторов, позволяющих воспринимать креолизованный текст. Ответы классифицированы и представлены в табл. 2.

Таблица 2

Информационный потенциал креолизованного текста

| Балл | Количество реципиентов |
|---|---|
| 0 | 1 |
| 1 | – |
| 2 | – |
| 3 | 1 |
| 4 | 2 |
| 5 | 7 |
| 6 | 3 |
| 7 | 11 |
| 8 | 9 |
| 8,5 | 1 |
| 9 | 3 |
| 10 | 11 |

Третье («Перечислите компоненты, которые оказались значимыми при оценивании степени информативности») и четвертое («Какая часть (части) текста привлекли Ваше внимание?») задания позволяют определить именно те компоненты креолизованного текста, на которые обратили внимание испытуемые при выполнении второго задания.

Выделены следующие части сложного лингвистического образования, которые оказали влияние на степень информативности, по мнению испытуемых:

- вербальные компоненты (20);
- графические и технические элементы (19);
- иконическая часть (5);
- иконическая часть в сочетании со словесной (5).

К вербальным компонентам относится словесная составляющая текста: специальное предложение, всем новоселам – большие скидки, строительный бум, низкие цены всегда, Vip-карта Platinum. Графические и технические элементы представляют собой цветовое оформление, шрифт, дополнительный компонент (в данном случае – изображение Vip-карты Platinum). Иконическая часть – визуальный компонент креолизованного текста, который в данном случае представлен изображением молодого человека и девушки среди коробок.

Также актанты при оценивании текста с точки зрения информативности выбирали сочетание иконической со словесной (5 случаев), четверо же затруднялись ответить. Внимание привлекли следующие части текста: большие скидки (29); специальное предложение (7); всем новоселам (3); скидки (2); изображение карты Платинум (7); сноски со звездочкой (1). 7 испытуемых не смогли выделить информативно значимый компонент.

Пятое задание – «Перечислите ассоциации, связанные с этим текстом» – представляет собой ключевую ассоциативную часть лингвистического эксперимента, изучающего специфику восприятия. Ассоциации позволяют определить связь между событиями, какими-либо фактами, предметами, отраженными в сознании человека и закрепленными в его памяти. Задачей данного вопроса явилось выделить сущность ассоциативного восприятия.

В ходе эксперимента получена 371 ассоциация. Среди ассоциативных рядов выделены такие типы.

1. Тематически комбинированный, например: *выгода, объявление, манипуляции, покупка, продажа, информация, стройматериалы, привлечение, ВИП-карта, подводные камни*.

Данный тип представляет собой слова-ассоциации, связанные напрямую с темой креолизованного текста, обозначающие чувства и эмоции, абстрактные явления и конкретные объекты действительности.

2. Оценочный, например: *дешево, некачественно, остаток, новоселье, молодость, семья, квартира, мебель, ремонт, переезд*.

Такие ассоциативные ряды выражают модальную оценку, которая выражается с помощью имен существительных и имен прилагательных. Отмечена негативная оценка.

3. Эмоциональный, например: *счастливая семья, яркая вывеска, счастье в глазах, хорошее предложение, привлекающий внимание текст; доверие, заманчивое предложение*.

Ассоциации выражают эмоции, вызванные креолизованным текстом. Реципиенты, выбравшие такой тип, выделили наиболее значимым иконическим компонентом.

Анализ экспериментальных данных позволил сформулировать определенные выводы. На восприятие текста оказывают влияние графические элементы, слова и словосочетания, отличающиеся от остальных по цвету и размеру шрифта, воспринимаются в первую очередь, о чем говорят результаты ранжирования испытуемыми частей текста. Семантика таких слов и словосочетаний влияет на информационный потенциал, который частично дополняется и транслируется иконическим компонентом креолизованного текста. При оценивании с такой точки зрения реципиенты разделились на две группы: для первых текст обладает средней информативностью (7/10), для второй – в полной степени (10/10). Первая группа выделила значимыми компонентами в большей степени графические и технические элементы, у реципиентов преобладал оценочный тип ассоциативных рядов. Для второй группы информативными явились вербальные компоненты и иконическая часть в сочетании со словесной, преобладающий тип ассоциативных рядов – тематически комбинированный и эмоциональный.

Таким образом, процесс восприятия креолизованного текста – сложный психический процесс, который реализуется при помощи визуального (иконический и словесный компоненты) и кинестетического (ассоциации, внутренние ощущения) каналов. Опорной точкой такого процесса служит слово, словосочетание, изображение, графический элемент сложного текстового образования, который на фоне остальных выделяется визуально (цветом, размером). Именно данная часть оказывает влияние на осмысление, при котором активизируется опыт, ассоциации, принятие решения реципиентом. Компоненты чаще всего воспринимаются обособленно.

Психолингвистический эксперимент показывает результат вторичной обработки информации: обдумывание и формирование мысли. Креолизованный текст, несмотря на свою целостность и синтетичность, состоит из определенных единиц, характеризующихся взаимосвязью, макросинергетическими процессами, обусловливающими образование опорных точек, мотивирующих определенные образы и ассоциации у реципиента. При этом данные смыслы проходят преобразования, что связано активизацией психической сферы личности.

Библиографический список


1. Моисеева И.Ю., Аргунеев Э.П. Экспериментальное исследование сильной позиции креолизованного текста. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2018; № 7-1 (85): 146 – 150.
2. Bardin L. Le texte et l'image. *Communication et langages*. 1975; № 26: 98 – 112.
3. Sauerbier S.D. Typen von Wort-Bild-Relationen in den zeitgenössischen Künsten. Eine Übersicht in Beispielen. *Kunst & Unterricht Praxis Deutsch. Sonderheft*. 1978: 57 – 98.
4. Анисимова Е.Е. Паралингвистика и текст (к проблеме креолизованных текстов и гибридных текстов). *Вопросы языкознания*. 1992; № 1: 71 – 78.
5. Ворошилова М.Б., Злоказов К.В. Психолингвистические методы исследования креолизованного текста. *Политическая наука*. 2017; № 2: 126 – 137.
6. Вашунина И.В. Особенности восприятия креолизованных текстов. *Вопросы психолингвистики*. 2016; № 30: 39 – 53.
7. Вашунина И.В., Нистратов А.А. Креолизованный текст: обзор экспериментальных исследований. *Вопросы психолингвистики*. 2020; № 2 (44): 28 – 39.
8. Libet B. Unconscious Cerebral Initiative and the Role of Conscious Will in Voluntary Action. *The Behavioral and Brain Sciences*. 1985; Vol. 4, № 8: 529 – 539.
9. *Интернет-магазин «Строительный бум»*. Available at: https://строительный-бум.рф/?utm_source=yandex&utm_medium=search&utm_campaign=brend&ycl id=6558504459703214755


References


1. Moiseeva I.Yu., Arguneev `E.P. `Eksperimental'noe issledovanie sil'noj pozicii kreolizovannogo teksta. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2018; № 7-1 (85): 146 – 150.
2. Bardin L. Le texte et l'image. *Communication et langages*. 1975; № 26: 98 – 112.
3. Sauerbier S.D. Typen von Wort-Bild-Relationen in den zeitgenössischen Künsten. Eine Übersicht in Beispielen. *Kunst & Unterricht Praxis Deutsch. Sonderheft*. 1978: 57 – 98.
4. Anisimova E.E. Paralingvistika i tekst (k probleme kreolizovannyh tekstov i gibridnyh tekstov). *Voprosy yazykoznaniya*. 1992; № 1: 71 – 78.

5. Voroshilova M.B., Zlokazov K.V. Psiholingvisticheskie metody issledovaniya kreolizovannogo teksta. *Politicheskaya nauka*. 2017; № 2: 126 – 137.
6. Vashunina I.V. Osobennosti vospriyatiya kreolizovannyh tekstov. *Voprosy psiholingvistiki*. 2016; № 30: 39 – 53.
7. Vashunina I.V., Nistratov A.A. Kreolizovannyj tekst: obzor `eksperimental'nyh issledovanij. *Voprosy psiholingvistiki*. 2020; № 2 (44): 28 – 39.
8. Libet B. Unconscious Cerebral Initiative and the Role of Conscious Will in Voluntary Action. *The Behavioral and Brain Sciences*. 1985; Vol. 4, № 8: 529 – 539.
9. *Internet-magazin «Stroitel'nyj bum»*. Available at: https://stroitel'nyj-bum.rf/?utm_source=yandex&utm_medium=search&utm_campaign=brend&yclid=6558504459703214755

*Статья поступила в редакцию 15.11.21*

УДК 811.111'373.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-434-437

***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*

**INTRALINGUISTIC FACTORS USED TO RENDER THE ORIGINAL'S STYLISTIC PECULIARITIES (EXEMPLIFIED BY AMERICAN FICTION).** The paper deals with intralinguistic factors typical of both the source and target language systems as effective means to render various stylistic peculiar features of the fiction original as their equivalents in the translated version. The authors analyze numerous stylistically marked excerpts taken from an American novel inadequately rendered into Russian. Special heed is paid to intralinguistic factors used to enable both equivalent and inadequate rendering of such particularly effective stylistic means as alliteration, pun, expressively coloured abbreviations and occasionalisms which are extremely punishing to be recreated in the translated text. With that in mind, the authors suggest their own variants matching most cases that testify to the possibility of creating equivalent stylistic correspondences in principle.

*Key words:* **translation, intralinguistic, stylistic, adequate, equivalent, correspondence, pun, alliteration, occasionalism.**

***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*

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ПРИ ПЕРЕДАЧЕ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДЛИННИКА (НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ)

В статье анализируются интралингвистические факторы, характерные для систем исходного и переводящего языков и являющиеся эффективным средством для передачи различных стилистических особенностей оригинала в виде их эквивалентов в тексте перевода. Авторы детально разбирают многочисленные стилистически маркированные отрывки, взятые из американского романа, и их неадекватное отражение в переводе на русский язык. Особое внимание уделяется интралингвистическим факторам, используемым для передачи (как успешной, так и неудачной) таких весьма действенных стилистических средств, как аллитерация, игра слов, экспрессивные аббревиатуры и окказионализмы, крайне трудно воссоздаваемых при переводе. Учитывая это, авторы в большинстве случаев предлагают собственные варианты перевода, обосновывая принципиальную возможность создания эквивалентных стилистических соответствий.

*Ключевые слова:* **перевод, интралингвистический, стилистический, адекватный, эквивалентный, соответствие, игра слов, аллитерация, окказионализм.**

Проблема воссоздания в художественном переводе не только общего смысла, но и дополнительных, например, коннотативных, значений литературного произведения, в том числе – и его эмоционального воздействия на читателя, затрагивается, так или иначе, практически во всех работах по теоретическому переводоведению [1; 2]. Будучи все еще далекой от окончательного решения, эта проблема часто рассматривается как явление, для исследования которого необходимо использовать разного рода внеязыковые или экстралингвистические вспомогательные факторы, например, культурологические, психологические или даже социально ориентированные, важность которых часто гипертрофируется в ущерб собственно внутриязыковым или интралингвистическим средствам [3; 4].

Памятуя, однако, что все-таки «*в начале было слово*» и что именно оно вкупе с другими единицами языка как системы образует практически неисчерпаемый лингвистический ресурс для любой, в том числе и переводческой, деятельности, мы попытаемся определить, какова же роль в создании стилистических эквивалентов при переводе именно внутриязыковых, или, иначе, интралингвистических факторов, т.е. единиц, изначально принадлежащих не своему речевому употреблению, а самой системе языка.

Необходимо уточнить для терминологической ясности, что речь пойдет не о внутриязыковом, или «интралингвистическом переводе» как одном из трех, по классификации Р. Якобсона, типов межъязыковой коммуникации [5, с. 47], который осуществляется в пределах одного языка путем изложения текстов, принадлежащих специфическому функциональному стилю, например юридическому (legalese), на общеупотребительном языке (plain English) для лучшего понимания их людьми, незнакомыми с данной терминологией [6, с. 61].

Релевантность интралингвистических факторов для теории и практики перевода состоит в том, что они чаще всего специфичны лишь для одного языка и, не имея аналогов в другом, при использовании в ИТ не могут быть применены для создания эквивалентных соответствий в ПТ без дополнительных переводческих трансформаций.

Под интралингвистическими факторами мы будем понимать внутриязыковые ресурсы в виде различных лексико-грамматических единиц и заданных правил их употребления, соблюдение которых обязательно в устной и письменной речи вообще, а не только при переводе. Но коль скоро они существуют в объективной реальности, то в своем первозданном виде вполне могут использоваться и при переводе. Это отличает их от узуальных или просто нормативных речевых единиц, которые часто видоизменяются (и нарушаются – невольно или целенаправленно) в процессе общения по субъективным предпочтениям участников коммуникативного акта, например, для придания высказыванию большей экспрессии. Передача же такого словоупотребления в переводе представляет собой серьезную задачу для переводчика, сопряженную с трудностями – подбором соответствий и применением с этой целью разнообразных трансформаций, не только собственно стилистических, но и часто неразрывно связанных с ними и кажущихся более «простыми» – грамматическими и/или лексическими.

В статье сопоставляются интралингвистические факторы ИЯ и ПЯ, используемые в качестве инструментария для создания стилистической, как правило, экспрессивно-эмоциональной, окраски лексических единиц, для передачи которой в ПТ необходимо применение разнообразных приемов в виде переводческих трансформаций.

Актуальность исследования становится очевидной при ознакомлении с приводимым фактическим материалом, заимствованным из перевода, опубликованного в центральном издательстве, свидетельствующим о том, что интралингвистические факторы, примененные для воссоздания в ПТ стилистических особенностей ИТ, часто использовались неоправданно и безрезультатно, что влекло за собой и неизбежные искажения подлинника.

Новизна исследования заключается в том, что на материале художественного произведения собственно интралингвистические факторы впервые рассматриваются в качестве основного инструментария, применяемого для воссоздания стилистических особенностей ИТ. Взятые за основу для переводческих трансформаций, они позволили классифицировать стилистические особенности ИТ, исходя из присущих лишь им эффективных для достижения этого средств.

Цель работы – дать детальный лингвистический анализ отрывков текста, содержащих стилистически действенные средства, определив отобранные для этого интралингвистические факторы ПЯ и результаты их применения.

Данную цель мы попытаемся достигнуть, решив следующие задачи:

1) определить основные интралингвистические факторы, использованные для получения стилистически эквивалентных соответствий; 2) показать различную эффективность этих факторов в исходном языке (ИЯ) и языке перевода (ПЯ) для переводческой практики; 3) доказать с помощью предложенных вариантов

перевода, что интралингвистические факторы могут стать эффективным средством в воссоздании стилистической эквивалентности благодаря применению переводческих трансформаций.

Объектом исследования является американский сатирический роман [7] и его русский перевод [8]. Предмет исследования – лингвистический разбор отрывков ИТ и ПТ, включающих в себя стилистические средства, созданные благодаря интралингвистическим факторам.

Для удобства восприятия все примеры пронумерованы, а фактический материал структурирован в зависимости от типа стилистического средства, использованного в подлиннике и воссозданного в переводе.

**1. Нарушение лексической и грамматической сочетаемости**

Закономерности орфографии, синтаксиса, лексической и грамматической сочетаемости и т.д. представляют собой основу интралингвистического устройства любого языка как однозначно заданной системы. Что же касается процесса перевода, то интралингвистические особенности обычно рассматриваются как актуальные не для ПЯ, а прежде всего для ИЯ, уровень владения которым у переводчика, как правило, ниже.

И все же к рассмотрению роли интралингвистических факторов при переводе мы приступаем с анализа их на примере именно ПЯ, поскольку допускаемые неточности и прямые ошибки в их нормативной, узуальной и речевой практической реализации всегда обращают на себя особое внимание, бросаясь в глаза даже лингвистически не подготовленному читателю.

Рассмотрим два таких примера:

| | |
|---|---|
| 1. The audience did not respond to Nick's introductory outpouring of earnestness (p. 4). | Аудитория не откликнулась на вступительное излияние Никовых чувств (с. 6). |
| 2. Nick found himself being ushered to a chair next to […] a kid (p. 43). | В соседнем с Никовым кресле обнаружился […] подросток (с. 32). |

Хотя системно-языковые способы выражения принадлежности, образованные от имен собственных, и допускают ограниченные варианты наподобие «Иваново детство» или «Демьянова уха», от большинства иностранных имен они невозможны. Не только **никовых*, но и, к примеру, *джоновых или *бо́бовых эмоций мы не обнаруживаем ни в интралингвистических ресурсах ПЯ (в отличие от John's и Bob's – нормальных для ИЯ), ни даже в узуальном или обычном речевом употреблении. Как, впрочем, *вововых и *геновых.

**2. Игра слов А. Неадекватно переданная игра слов**

Рассмотрим такой пример:

| | |
|---|---|
| 3. Then Bobby Jay was being spreadeagled, or in his case, spreadhooked, and frisked by the cop (p. 227). | Вот уже и Бобби Джей стоит, растопыря руки – вернее, крюки, только обыскивает его не агент ФБР, а полицейский (с. 94). |

В данном примере сделана попытка передать использованную в ИТ игру литературного, т.е. интралингвистически обусловленного слова *spreadeagled* и созданного контекстуального окказионализма *spreadhooked* при помощи такого интралингвистического ресурса ПЯ, как шутливое идиоматическое сочетание «руки-крюки». Однако это сочетание и составное слово «spreadeagled» имеют абсолютно различные как денотативные, так и коннотативные значения, поэтому адекватными соответствиями являться не могут. Более того, из широкого контекста (т.е. из содержания романа в целом) известно, что у Бобби протез в виде крюка установлен только вместо ампутированной левой руки, тогда как правая – совершенно нормальная, а значит, во-первых, крюк у него только один, и, во-вторых, как явствует из предшествующих глав, управляется он им вполне умело. Если же учитывать, что «spreadeagled» означает еще и широко расставленные ноги (при обыске), то все сочетание «руки-крюки» следует признать совершенно не подходящим соответствием для передачи игры слов в ПТ.

Ср.: spreadeagled – standing or lying with your arms and legs spread apart [9]; руки-крюки – *шутл.* о неумелом, нескладном человеке.

Рассмотрим не менее показательный пример:

| | |
|---|---|
| 4. "Where are the data?"<br>"What do you mean, where are the data? It's *The New England Journal of Medicine*. It's *all* data, for Chrissake."<br>"You want me to go with 'Where's the data'?"<br>"'Where *are* the data.' Please, I don't mind your making me out to be a soulless, corporate lickspittle, but at least don't make me sound like an ignorant, soulless, corporate lickspittle» (p. 11). | – Где данные?<br>– Что значит «где данные»? В «Медицинском журнале Новой Англии»». Ради бога, там одни только цифры и есть.<br>– Хочешь, чтобы я использовал твои «иде данные»?<br>– «*Где* данные», а не «иде данные». Ради бога, можешь изображать меня бессердечным прохвостом, но не делай из меня безграмотного, бессердечного прохвоста […] (с. 10–11). |

Здесь пара «*иде – где*», в отличие от «*data is – data are*», никак не может свидетельствовать о безграмотности персонажа, ибо ни один даже малообразованный человек не употребит вместо «где» – «иде», явно отсутствующее в интралингвистических резервах ПЯ. Тем более не допустит столь грубого нарушения норм литературного языка менеджер крупной компании. Поэтому такую замену следует признать неравноценной и попросту неудачной.

Используя же интралингвистические ресурсы просторечий в ПЯ, можно предложить такой контекстуальный вариант перевода:

– Хочешь, чтобы я использовал твои «даденные сведения».

– «Данные сведения», а не «даденные сведения», не делай из меня безграмотного […].

**Б. Непереданная игра слов**

Нелегко передать в ПТ и такую, весьма важную для сюжета игру слов:

| | |
|---|---|
| 5. One of the first things BR had done had been to call in all the smokesmen – that is, the Academy's PR people, the ones who went in front of the cameras […] (p. 8). | […] БР первым делом созвал всех сотрудников отдела по связям с общественностью, которым приходилось появляться перед телекамерами […] (с. 8). |
| 5a. One of the first smokesmen to get the axe was Tom Bailey (p. 42). | Одним из первых попавших под увольнение сотрудников Академии был Том Бейли (с. 31). |

Примененный в самом начале романа выразительный «говорящий» окказионализм *smokesmen*, образованный от стилистически нейтрального литературного «spokesmen», специально создан автором на основе игры этих слов для выражения подчеркнуто насмешливого отношения главного героя к своей компании и табачной индустрии в целом. Впрочем, сам свою должность он именует только всерьез: *spokesman for cigarettes* (p. 91). Ср.: spokesman – someone whose job is to officially represent an organization, for example in dealing with journalists [9]. По ходу развития сюжета это стилистическое средство неоднократно встречается в ИТ и далее. Однако как-либо передать его переводчик так и не попытался. В результате столь откровенно пассивной небрежности (или беспомощности?) эта тонкая, хоть и ненавязчивая, авторская ирония, пронизывающая соответствующие места сатирического романа, осталась вообще никак не переданной.

Исходя из денотативного значения лексемы «spokesmen», легшей в основу данной игры слов, можно предложить решение этой, несомненно, сложной стилистической задачи, заменив не существующее в лексической системе ИЯ существительное «smokesmen» каким-либо схожим по своему ироническому оттенку окказиональным же образованием на ПЯ. Например, такими предлагаемыми нами вариантами (при всей их спорности): «всех пресс-секретарей, а точнее – пресс-табакарей отдела по связям с общественностью…» или «всех представителей, а точнее – предс-курителей отдела…».

В следующем примере ошибочно произнесенное пожилым владельцем крупной компании имя известной телеведущей Опры Уинфри имплицитно свидетельствует о том, что обычно он вообще не смотрит подобные ток-шоу, считая их низкопробными и предназначенными лишь для невзыскательной зрительской аудитории:

| | |
|---|---|
| 6. […] I watched you yesterday on that colored woman's show, Obrah (p. 58). | […] увидел тебя вчера в шоу этой цветной женщины, Опры (с. 42). |

В дальнейшем, по ходу повествования такая его оценка выражается и эксплицитно. Ясно, что совершенно необходимая для сохранения авторского замысла передача столь не существенного по форме, но весьма значимого для характеристики персонажа искажения в ПТ с помощью абсолютно идентичного интралингвистически обусловленного приема (замены «п» на «б») с возможной постраничной сноской не представила бы ни малейшей трудности.

**В. Необоснованно созданная игра слов**

| | |
|---|---|
| 7. "No. This isn't Oprah. But you're in the right ballpark» (p. 74). | – Да нет. Вы не у Опры. Но примерно из той же оперы (с. 53). |

О пренебрежительном отношении персонажа к предстоящему ток-шоу видно хотя бы по просторечному названию площадки для игры в бейсбол – *ballpark*, совершенно неуместному в антураже крупной ТВ-студии. Поэтому игру слов, не имеющую соответствия в ИТ, адекватной заменой признать нельзя. Передать иронию говорящего вполне можно было бы, просто сохранив лексический, т.е. обусловленный интралингвистически эквивалент: «Они, похоже, и в бейсбол здесь так же рубятся».

Столь же необоснованной является игра слов, основанная на фонетическом сходстве окказионализма *здравоохмурителей*, созданного в ПТ, предположительно, на основе «здравоохранителей»:

| | |
|---|---|
| 8. The audience consisting of 2 500 "health professionals," thought Nick, who leafing through the list of participants […] (p. 3). | Аудитория, состоящая из 2 500 «профессиональных здравоохмурителей», как назвал их про себя Ник, пролиставший список участников […] (с. 5). |

Даже если признать это образование само по себе удачной находкой, в данном контексте на фоне стилистически нейтрального сочетания *health professionals* оно, разумеется, совершенно безосновательно.

**Г. Эквивалентно переданная игра слов**

А вот игра слов, переданная в следующем случае, оказалась вполне удачной и уместной:

| | |
|---|---|
| 9. "I've got a slogan for you "A Day Without a Buzz Iz a Day That Never Wuz"» (p. 30). | – У меня есть для тебя хороший девиз «День не пил, считай, и не жил» (с. 24). |

Благодаря интралингвистическому сходству между ИЯ и ПЯ при выборе соответствия рифмующейся стилистической паре «*buzz – wuz*» в форме «*пил – жил*» и сохраненной рифме переводчиком был найден эквивалентный вариант и передан как общий смысл, так и иронический оттенок предложенного жизненного девиза.

Увы, удавшаяся в данном переводе игра слов оказалась единственной замеченной нами. Тем не менее, несмотря на свою исключительность, она является своего рода подтверждением нашего тезиса о действенности интралингвистических факторов для воссоздания в ПТ игры слов при том непременном условии, что она применена и в подлиннике.

**3. Аллитерация**

| | |
|---|---|
| 10. "Nick," BR said.<br>"I'm fine," he said. The taste in his mouth. Uch.<br>"Take it slow at first," BR said (p.119). | – Ник? – окликнул его БР.<br>– Все в порядке […], – ответил Ник. Ну и вкус же во рту. Бр-р.<br>– Ты сразу-то не налегай, – сказал БР (с. 81). |

В ином контекстуальном окружении междометие *бр-р* было бы вполне уместно, здесь же оно образует стилистически совершенно не оправданную, т.е. не заданную подлинником (*uch*) аллитерацию как обусловленное интралингвистическим фактором (наличием в системе ПЯ данного узуального междометия) стилистическое средство, примененное, скорее всего, невольно. Дело в том, что начальника отдела Бадда Рорабачера – резко отрицательного персонажа – равные по должности коллеги и даже некоторые его подчиненные всегда пренебрежительно называют, а иногда и прямо обращаются к нему только по инициалам – БР. Графически же режущее глаз совпадение *БР* и *Бр-р* может быть истолковано читателями как примененный для яркого описания антипатии к нему Ника стилистический прием, отсутствующий в ИТ и потому созданный и использованный в ПТ безосновательно.

Точно так же в следующем случае, как это ясно видно, в ИТ нет никаких оснований для примененной в ПТ сходной аллитерации:

| | |
|---|---|
| 11. The audience gasped. Even Oprah was taken aback (p. 47). | Аудитория ахнула. Опешила даже Опра (с. 35). |

**4. Стилистически неэквивалентные окказионализмы**

| | |
|---|---|
| 12. She began to cough. No dainty little throat-clearer, either, but a deep, pulmonary bulldozer. "Academy of" – hargg – "Tobacco" – *kuhhh* – "Studies" (p. 7–8). | […] закашлялась. То был не грациозный, прочищающий горло кашелёк, но взрёвы лёгочного бульдозера. – Академия – агрр! – табачных – кхаа! – исследований (с. 8). |

Образованный переводчиком еще один нескладный окказионализм – уменьшительно-ласкательное (?) *кашелёк* чужд русскому языку не только как безвкусный сам по себе, но еще и потому, что из-за редукции безударной гласной «о» в привычном «кошелёк» он становится его омофоном. У любого читателя это вызовет, особенно в режиме «аудиокнига», абсолютно неуместные ассоциации. А *грациозный* кашель?! Самым разнообразным звукам, издаваемым человеческим организмом – от оглушительного чиха до вершин вокала, – конечно же, могут быть предпосланы и самые яркие эпитеты. Однако по любым лексическим ли, стилистическим ли канонам и нормам русского языка прилагательное «грациозный» (или, напротив, «неуклюжий») в качестве эквивалента *dainty* отнести к их числу никак нельзя. А чтобы всего-навсего непроизвольно прочистить горло (to clear one's throat), т.е. глухо откашляться, никакая особая грациозность не нужна. Ведь **кашелёк*, особенно сдавленный, – это все-таки не фигура и не походка.

Возможными контекстуальными соответствиями *dainty* при глаголе «откашляться» могли бы стать «сдавленно», «приглушенно», «сдержанно», «едва слышно», наконец, «деликатно». Ср.: dainty – small and attractive in a delicate way. A dainty movement or action is small and graceful [9].

**5. Стилистически неэквивалентная передача аббревиатур**

При создании аббревиатур, обозначающих в ПТ наименования обществ и фондов, значение интралингвистических факторов особенно велико, поскольку даже вопреки желанию переводчика они могут привнести в сокращаемые наименования избыточные со-значения. В таких случаях от переводчика требуется повышенная бдительность, чтобы не допустить (пусть и невольно) стилистического искажения подлинника.

Проиллюстрируем это следующими примерами:

| | |
|---|---|
| 13. "UFA has a womjep sci-fi picture in development…"<br>"Womjep?»<br>«Woman in jeopardy» (p. 173). | – Ю-эф-эй собирается ставить очень, очень масштабную картину – фантастическую с элементом «жевопа».<br>– Жевопа?<br>– Женщина в опасности (с. 61). |

Только абсолютной глухотой к родному языку можно объяснить образование уродливого словца *жевопа* с привнесенным ярким пейоративным со-значением, ассоциирующимся с оскорбительным для любой женщины смысловым оттенком, предложенным в качестве соответствия стилистически нейтральной, совершенно безобидной и тоже окказиональной аббревиатуре *womjep* [10, с. 425]. А ведь здесь в качестве ее стилистически нейтрального эквивалента вполне подошел бы, например, и простейший вариант – «женвоп».

Не менее малопристойной аббревиатурой – *ОПЗДВ* – «украшено» в переводе и самое начало романа:

| | |
|---|---|
| […] was the chief […] in charge of the Office of Substance Abuse Prevention at the Department of Health […] Nick nonetheless railed against OSAP's "runaway budgets" (p. 30). | […] был […] командовавшим Отделом по предотвращению злоупотребления дурманящими веществами в Министерстве здравоохранения […] Ник не упускал случая посетовать на «чрезмерно раздутый бюджет» ОПЗДВ (с. 24). |

Причем какой-либо необходимости в ней абсолютно нет, поскольку далее ни в ИТ, ни в ПТ это сокращение вообще не употребляется. Обойтись же без привнесенной в такую аббревиатуру двусмысленности, никак не обусловленной подлинником, легко можно было бы, заменив явно спорное здесь *дурманящими* на «наркотическими». Тогда полученный акроним ОПЗНВ оказался бы столь же стилистически нейтральным, как и исходный *OSAP*.

Такой же «говорящей» является и созданная переводчиком также весьма неблагозвучная аббревиатура «ГВ»:

| | |
|---|---|
| 14. "CBS needs react to SG's call for ban on bill-board ads" (p. 7). | «Си-би-эс ждет нашей реакции на призыв ГВ[1] (сноска: [1]Главный врач […]) запретить размещение рекламы табака […]» (с. 8). |

Во-первых, ни один главврач больницы даже в глухой провинции не согласился бы на сокращенное обозначение своей должности «ГВ», ввиду его ничуть не менее уничижительного коннотативного оттенка, чем у «жевопы». Впрочем, для правительственной должности не подошло бы и более полное сокращение – «главврач». Во-вторых, surgeon – это не просто врач, а хирург, а SG (Surgeon General) – «Главный хирург», официальное название этой важной должности в федеральной системе здравоохранения США.

Данные, полученные в результате анализа фактического материала, позволяют прийти к заключению, что при переводе рассмотренного произведения интралингвистические факторы использовались для передачи стилистических средств подлинника хотя и часто, однако малоэффективно по причине их либо необоснованности, либо неоправданного применения в выбранной части текста.

Такие ошибки привели к тому, что стилистические особенности ИТ оказались либо никак не переданными вообще, либо получившими неадекватные или даже искаженные соответствия в ПТ.

Помимо утраты стилистических аспектов текста, такой перевод нередко сопровождался и ошибочной передачей общего смысла всего предложения, а иногда даже большего отрезка текста, а это, в свою очередь, не могло не привести к неадекватному пониманию читателями содержания переведенного произведения в целом.

Однако в большинстве случаев, как это явствует и из предложенных нами вариантов перевода, обоснованное и адекватное использование интралингвистических факторов вполне могло бы привести к созданию эквивалентных стилистических соответствий, которые в случае невозможности их подбора можно было бы заменить иным действенным экспрессивным средством путем применения переводческого приема стилистической компенсации.

Проанализированный фактический материал, сопровождаемый детальными комментариями и вариантами возможных переводческих решений, может представить теоретический и практический интерес для вузовских преподавателей английской и сопоставительной стилистики, межъязыковой коммуникации, теории и практики художественного перевода, а также переводчиков и редакторов англоязычной литературы.

Полученные в ходе проведенного исследования результаты дают основание полагать, что последующее изучение роли интралингвистических факторов в решении стилистических задач при переводе художественной прозы приведет к созданию более детальной классификации стилистических приемов, используемых в подлиннике, а также способов их воссоздания в переводном тексте.

Библиографический список

1. Комиссаров В.Н. *Современное переводоведение*. Москва: Валент, 2011.
2. Snell-Hornby M. *Translation studies. An integrated approach*. Amsterdam, Philadelphia, 1988.
3. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово, 2000.
4. Нюнен П. ван. Основные концепции теории переводческого тандема. Язык и культура. *Бельгия – Нидерланды – Россия:* материалы конференции. Москва: Наука, 1999; Выпуск 2: 15 – 34.
5. Чович Б. О трех типах переводов: интерлингвистическом, интралингвистическом и трансмутации. Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. 2014, №: 47 – 56.
6. Попкова Е.М. Принципы интралингвистического перевода юридических текстов в современном английском языке. *Теория и практика перевода*. 2011; № 2: 60 – 66.
7. Buckley Ch. *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. Жулидов С.Б., Золотова М.В., Иванов С.С. Ситуативная эквивалентность и достижение адекватности перевода. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 5 (90): 329 – 332.

References

1. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie*. Moskva: Valent, 2011.
2. Snell-Hornby M. *Translation studies. An integrated approach*. Amsterdam, Philadelphia, 1988.
3. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva: Slovo, 2000.
4. Nyunen P. van. Osnovnye koncepcii teorii perevodcheskogo tandema. Yazyk i kul'tura. *Bel'giya – Niderlandy – Rossiya:* materialy konferencii. Moskva: Nauka, 1999; Vypusk 2: 15 – 34.
5. Chovich B. O treh tipah perevodov: interlingvisticheskom, intralingvisticheskom i transmutacii. -Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 22: Teoriya perevoda. 2014, №: 47 – 56.
6. Popkova E.M. Principy intralingvisticheskogo perevoda yuridicheskih tekstov v sovremennom anglijskom yazyke. *Teoriya i praktika perevoda*. 2011; № 2: 60 – 66.
7. Buckley Ch. *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. Zhulidov S.B., Zolotova M.V., Ivanov S.S. Situativnaya `ekvivalentnost' i dostizhenie adekvatnosti perevoda. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 5 (90): 329 – 332.

*Статья поступила в редакцию 16.11.21*

УДК 821.161.3.19 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-437-439

***Ioskevich M.M.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yanka Kupala State University of Grodno (Grodno, Republic of Belarus), E-mail: marioskevich@yandex.ru*

**THE SOCIAL MYTHOLOGEME "THE PREVALENCE OF THE PUBLIC OVER THE PERSONAL" AND HISTORICAL REALITY IN BELARUSIAN LITERARY WORKS ON INDUSTRIAL THEME.** The purpose of the article is to reveal the myth-making potential of Soviet literary works on industrial theme (based on the material of the Belarusian literature), which is realized through the author's assertion of the social mythologeme "the prevalence of the public over the personal" in accordance with the requirement of the social ordering. The main characters of the studied works, embodying the social type "Soviet man", are opposed to the social types "philistine", "careerist", "bureaucrat", which are criticized, as well as a number of negative phenomena in the Soviet society. Meanwhile, the depiction of the historical everyday life of the characters destroys the Soviet social mythologeme about the primacy of public interests over personal ones, which can be regarded as the author's way to resist the demand of the social ordering and desire to convey historical truth to the reader.

*Key words:* **social mythology, social mythologeme, myth-making potential of literary text, industrial theme, Belarusian novel of the Soviet era.**

***М.М. Иоскевич****, канд. филол. наук, доц., Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, г. Гродно, E-mail: marioskevich@yandex.ru*

# СОЦИАЛЬНАЯ МИФОЛОГЕМА «ПРЕВАЛИРОВАНИЕ ОБЩЕСТВЕННОГО НАД ЛИЧНЫМ» И ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ В БЕЛОРУССКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ТЕМАТИКИ

Цель статьи – раскрыть мифотворческий потенциал советских произведений производственной тематики (на материале белорусской литературы), который реализуется посредством авторского утверждения социальной мифологемы «превалирование общественного над личным» в соответствии с требованием социального заказа. Главные герои исследуемых произведений, воплощающие социальный тип «советский человек», противопоставлены социальным типам «мещанин», «карьерист», «бюрократ», которые подвергаются критике, как и ряд негативных явлений в советском обществе. Между тем изображение исторической повседневности персонажей разрушает советскую социальную мифологему о главенствовании общественных интересов над личными, что может расцениваться как авторский способ противостоять требованию социального заказа и желание донести историческую правду да читателя.

*Ключевые слова:* **социальная мифология, социальная мифологема, мифотворческий потенциал художественного текста, производственная тематика, белорусский роман советской эпохи.**

Цель исследования – раскрыть мифотворческий потенциал произведений производственной тематики советской эпохи, который заключается в утверждении социальной мифологемы «превалирование общественного над личным», и выявить авторскую степень следования исторической правде. Материалом исследования послужили белорусские романы И. Шамякина «Атланты і карыятыды», В. Гигевича «Доказ ад процілеглага», Л. Гаврилкина «Не магу без цябе». Для достижения цели необходимо решить следующие задачи: дать краткую характеристику понятий «социальная мифология» и «социальная мифологема»; обосновать сущность социалистического реализма как метода, способствующего искусственному мифотворчеству; доказать принадлежность книг производственной тематики к произведениям, обладающим социальным мифотворческим потенциалом; раскрыть авторские пути воплощения социальной мифологемы «превалирование общественного над личным» в белорусских произведениях производственной тематики; выявить, насколько художественное воплощение указанной социальной мифологемы противоречит изображению исторической правды.

Актуальность исследования состоит в значимости изучения влияния социальной мифологии на художественное творчество, в частности, на художественное произведение, способное оказывать определенное воздействие на читательское сознание и формировать необходимые идеологические представления. Новизна исследования заключается в выявлении авторского способа противостоять воплощению социального мифа через правдивое изображение исторической повседневности персонажей художественного произведения. Теоретическая значимость исследования заключается в разработке проблемы обусловленности художественного произведения социальным мифом как формой общественного сознания.

Изучение социальной мифологии является одним из актуальных направлений гуманитарных наук, таких как философия, политология, социология, находящихся в стадии становления. Социальная мифология обеспечивает «процесс порождения действительности» [1, с. 84], она выступает как система «онтологизированных семиотических ценностей, которые актуальны в данной конкретной социокультурной общности» [2, с. 148], это «универсальный способ раскрытия основных проблем и противоречий современности» [3]. Однако во многих работах, посвященных социальной (политической) мифологии, подчеркивается негативная роль социального мифа в жизни общества. Он способен быть средством манипулирования массовым сознанием, обусловливая «выстраивание технологии искусственного мифотворчества» [4, с. 23].

Единицами социальной мифологической системы являются социальные мифологемы, которые отражают настоящее, реальность современной культурной ситуации, стереотипы коллективного сознания. Мы рассматриваем социальную мифологему как *политическую либо идеологическую концепцию, внедряемую в сознание масс как истинно верную.* Социальная мифологема предполагает амбивалентность восприятия, то есть может восприниматься и как истина, и как ложь в зависимости от кругозора, образования, политических предпочтений индивида.

Как известно, одним из средств внедрения социального мифа может выступать художественное произведение, оказывая идеологическое воздействие на читательское сознание. В истории развития отечественной литературы очевидным мифотворческим потенциалом обладали произведения советской эпохи. В этот исторический период основным средством внедрения социального мифа в общественное сознание стал социалистический реализм, который определяется как художественный метод литературы и искусства, представляющий собой «эстетическое выражение социалистически осознанной концепции мира и человека, обусловленной эпохой борьбы за установление и созидание социалистического общества» [5, с. 414]. Выбор тем произведений с позиций социалистического реализма определялся социальным заказом, предполагающим подчинение творческого замысла официальным директивам. Подобные административные процедуры существовали во всех союзных республиках, что привело фактически к исчезновению национального компонента в произведениях, которые превратились в обезличенные типовые «советские» произведения с определенной долей местного колорита.

При силовом насаждении художественного метода социалистического реализма, подчинении творческого замысла директивам писатель становился заложником критики и цензуры как средств контроля за внедрением социального мифа. Это привело к использованию авторских способов «обойти» цензуру, с помощью которых оказалось возможным донести до «проницательного» читателя свою точку зрения, за фасадом тематики социального заказа обозначить реально существующие социальные проблемы.

Социальный миф проникает в художественное произведение прежде всего через тему, обусловленную социальным заказом, истолковывающую историческое событие либо идеологическую концепцию с определенной точки зрения. К прозаическим произведениям советской эпохи, испытавшим влияние социального мифа, можно отнести *книги производственной тематики,* появляющиеся на протяжении всего послевоенного периода. В эти годы обозначилось изменение массового сознания – фактически потерпела крах коммунистическая идеология, произошло падение доверия к институтам власти. Трансформируется социальный миф, который утверждает наличие нового социально-культурного типа – «советский человек (строитель социализма)», сформированного за годы советской власти. С идеологической точки зрения социалистическая личность представала как «идейная личность, ставящая на первое место общественный интерес, разделяющая цели и принципы коммунистической идеологии» [6, с. 220]. Образ нового человека последовательно воплотился в произведениях производственной тематики, которые утверждали ценность общественного для советского человека, его превалирование над личным.

Главные герои произведений производственной тематики, воплощающие социальный тип «советский человек», противопоставлены социальному типу «мещанин», который подвергался критике. С точки зрения советских идеологов, понятие «мещанство» соответствует стремлению «устроить жизнь любыми средствами, приспособиться к обстановке и найти пути к успеху по службе и личному процветанию» [7]. Некоторые исследователи указывают следующую причину распада СССР: в послевоенный период мещанские материальные ценности начинают преобладать, и «к 1970-м годам мещанство сумело добиться культурной гегемонии над большей частью городского населения и эффективно использовало навязанные массовой культуре формы для внедрения своей идеологии» [8]. На самом деле в относительно спокойные годы «застоя» очевидные экономические улучшения не привели к высокому уровню жизни советских граждан, поскольку в СССР развитие социальной сферы было недооценено по сравнению с таковым в капиталистических странах. В БССР, в частности, уровень жизни по многих показателям был ниже, чем в среднем по СССР, несмотря на высокий уровень национального дохода. Противоречие между официальным утверждением о растущем благосостоянии трудящихся и реальным положением дел вызвало осуждение «мещанской идеологии» как аналога идеологии буржуазной, ставящей личные материальные интересы выше духовно-нравственных ценностей, провозглашенных основополагающими в советском обществе.

Романы производственной тематики раскрывают позицию мещанства, которая проповедует ценность спокойной жизни по принципу невмешательства («моя хата с краю»). В романе «Не магу без цябе» геолог Лузько заявляет о том, что устал от неустроенного быта, вечной неопределенности: «Зараз я кожны дзень хаджу абедаць, а я ўжо быў і адвык ад такога, забыўся, што так можа быць. Хочацца пажыць звычайным чалавекам» [9, с. 113]. Герой утверждает, что переоценка ценностей пришла с возрастом. Он не отказывается делать что-то полезное на благо людей, но на первом месте собственное материальное благополучие. В романе «Атланты і карыятыды» сын Шугачева Игорь в разговоре с отцом признается, что перестает выступать на общественных собраниях, высказывать свое мнение, а если и высказывает, то только такое, которое разделяет большинство собравшихся. В советском обществе привычным и правильным становится не выделяться из толпы, быть как все.

«Мещанство» тесно связано с явлением «карьеризм», означающим стремление к личному благополучию, продвижению по службе, равнодушие к общественным интересам, что находит осуждение в произведениях производственной тематики. В романе «Атланты і карыятыды» антагонистом героя выступает карьерист Макоед, который завидует смелости, принципиальности, родственным связям главного архитектора и мечтает занять его место. Не думая о судьбе города, о временной перспективе, Макоед преследует лишь личные цели для самоутверждения.

В исторической реальности одним из факторов, обусловивших процесс доминирования личного над общественным, стал жилищный вопрос. Собственная квартира становится центром личного пространства, выступая знаком престижа. Однако одинаковая обстановка нивелирует индивидуальность, что является одним из проявлений советского уравнительного принципа. Типичная мебель, предметы обихода также свидетельствуют о недостатке потребительских товаров, когда граждане были лишены возможности выбора. Между тем отдельные квартиры способствовали обособленности жизни советских граждан, что вступало в противоречие с принципом коллективизма как основной черты социалистического типа личности, становясь символом людской разобщенности: «…шматлікія людзі <…> гэта як два сусветы, якія меж сабой і не сутыкаюцца, хоць і існуюць у адной прасторы» [10, с. 342].

Превалирование личного пространства для «карьериста», как и для «мещанина», проявляется, прежде всего, в обладании отдельным жильем. Макоед любит жить красиво и модно. Однако его жилье обладает признаками «мертвого» пространства, так как в нем выходят на первый план не человеческие, семейные отношения, а предметы интерьера. Напротив, квартире Шугачевых недостает дизайнерского подхода, там вечный беспорядок, ведь в семье пятеро детей. Однако именно она обладает признаками «жизни», в нем слышится смех, общение родителей с детьми, близкими друзьями. Локус повседневности, по мнению автора, не тождественен внутреннему миру человека, не отражает истинную систему ценностей, потому что за красивым интерьером может скрываться жизнь, бедная духовно.

Понятие «мещанство» связано с вещизмом как неумеренным потреблением товаров, ведь в этом случае вещь утрачивает свое функциональное назначение и становится признаком престижа, высокого социального статуса. Социализм же, «уничтожив частную собственность на средства производства, создает предпосылки для преодоления отчуждения и господства вещей над людьми» [11, с. 13].

С одной стороны, производственные романы отмечают признаки растущего благосостояния советских граждан, однако в советском государстве чрезмерное увлечение вещами осуждается, ведь для многих людей вещи – «цель жизни, а обладание ими есть самоутверждение. Им не нужно, чтобы предмет функционировал, главное – чтобы он их представлял» [11, с. 8]. Это находит отражение в романах производственной тематики. Так, в романе «Доказ ад процілеглага» в квартире Романа Борисовича Алмазова вещи занимают все пространство, «выживая» самих хозяев. Неуемна в потреблении вещей и Дарья Карнач, которая как бы компенсирует покупками взаимное отчуждение в семье. Она «утраивает» внимание к собственной внешности и нарядам, начинает требовать у мужа деньги на обновки, тратя весь свой заработок.

Между тем осуждение вещизма в советскую эпоху связано не только с якобы утратой моральных принципов, но и с реально существующей проблемой дефицита, ведь зачастую было непросто «достать» даже необходимую вещь. В социальном пространстве Карнача творческая работа уступает место хозяйственным навыкам, обнажая проблему дефицита, а также недобросовестности некоторых работников. Для достижения цели необходимы коммуникативные практики, которые по-разному «срабатывают» в различных учреждениях. Так, Карнач едет в Минск, чтобы «выбить» плитку для Дворца спорта, ведь завод дважды присылал не то, что нужно по проекту. В министерстве он применяет тактику «ошеломление противника», «пробиваясь» к министру и требуя необходимый для строительства материал. Здесь правильно «не даць ім пачаць скардзіцца на цяжкасці, якіх сапраўды процьма ў прамысловасці будаўнічых матэрыялаў» [12, с. 115]. Тактика «ошеломление противника» сменяется тактикой «брать измором», и в результате министр приказывает переоформить поставку плитки на другое лицо. Реальная повседневность, таким образом, не соответствует принципу коллективизма, который был провозглашен руководящим принципом деятельности учреждений и граждан: «как черта новых общественных отношений братство проявляется в коллективизме, в творческом соревновании, товарищеской помощи и взаимной критике» [6, с. 321].

«Братство» в действительности зачастую определялось наличием «блата», неформальных связей, которые для советского человека представлялись даже большей ценностью, чем материальные блага: широко известно выражение «блат сильнее Совнаркома». Родственные связи Карнача с секретарем горкома Игнатовичем не раз помогали делу: «…тот же Анох на вопрос одного из делегатов «Дзе такую плітку даставалі? Імпартная, відаць?» – ответил: «Будзе ў цябе такі сваяк – (секретарь горкома. – *М.И.*) і ты дастанеш»» [12, с. 6].

Следование жизненной идеологии «мещанства» и «карьеризма» может привести к предательству и даже преступлению. Так, Лузько пишет донос в министерство, в котором говорится о том, что нефть, которою нашли на буровой,

не настоящая, а будто бы попала в скважину при устранении аварии. Он также с легкостью отказывается от предложения Ступича участвовать в тематической группе, по сути, предавая своего друга.

Особое влияние идеология мещанства оказывает на подрастающее поколение. В романах очевиден конфликт поколений, который трансформируется в конфликт культурный. Выросло поколение, которое не испытало лишений войны, трудностей тяжелого послевоенного периода. Как полагает В.А. Тураев, «молодежь, впитывая с образованием западные ценности, отрицала культуру старшего поколения» [13, с. 11]. Это были «“сытые”, лишенные страха поколения, не только не пережившие в своей сознательной жизни различных трудностей, но даже не верившие, что таковые могут существовать» [13, с. 9]. Так, в романе «Атланты і карыятыды» молодое поколение ставит выше духовных ценностей ценности материальные: «Ну, не вельмі гэтаму радуюцца ў наш час» [13, с. 90], – заявляет о своем будущем ребенке Вадим, раздумывая над женитьбой на Вере Шугачевой. Над сватьей Карнача Ганной Прабабкиной, которая пришла на свадьбу сына в гимнастерке и орденах, воплощающих ценности военного поколения, молодежь подсмеивается: «А гэтая баба з якога спектакля?» [12, с. 272]. Молодежь, по сравнению с военным поколением, не обнаруживает и тяги к знаниям, что отчетливо понимает Карнач во время сдачи студентами экзамена по его дисциплине. Дочь Игнатовича, требуя купить новый костюм, заявляет отцу: «Ды з вашай праведнасці смяюцца! Гэта устарэлая форма паказухі. Паглядзіце, маўляў, якія мы!.. Ах, ах. І самі сабой любуецеся!» [12, с. 95].

Книги производственной тематики демонстрируют изменение системы ценностей, происходящей в советском обществе. Если в романах эпохи «оттепели» молодые люди разделяют нравственные ценности советской эпохи либо поддаются перевоспитанию, то в произведениях периода «застоя» молодежь окончательно переходит на «мещанские» позиции, активно сопротивляется внедрению в ее сознание официальных ценностей, что свидетельствует о нарастающем кризисе советской идеологии.

Проведенное исследование подтверждает, что белорусские романы производственной тематики относятся к произведениям, обладающим социальным мифотворческим потенциалом. Они целенаправленно раскрывают социальную мифологему «превалирование общественного над личным» через образ главного героя (с которым склонен отождествлять себя читатель), являющегося воплощением социального типа «советский человек», носителя официальных ценностей, готового посвятить жизнь общественным интересам. Вместе с тем выявлено, что правдивое изображение исторической повседневности персонажей разрушает советскую социальную мифологему о главенствовании общественных интересов над личными, что может рассматриваться как авторский способ противостоять утверждению социального мифа. Личное пространство, вопреки идеологическим утверждениям, приобретало первостепенное значение для советских людей, с годами оно все более превалировало над общественным, что отражено в системе ценностей персонажей произведений. Главный герой одинок, он встречает непонимание своей приверженностью коммунистическим принципам, что превращает его в «чужого».

Главенствование личного пространства подлежало осуждению через такие понятия, как «мещанство», «карьеризм», «вещизм», которые выступали в качестве крайних проявлений его доминирования с идеологической точки зрения и получили широкое изображение и порицание в романах производственной тематики. Отрицание значимости личного пространства позволяло нивелировать проблему недостаточной развитости социальной сферы, которая тем не менее нашла отражение в произведениях, раскрывая причину невозможности доминирования общественного над личным, ведь человек, вынужденно погруженный в заботы о повседневных нуждах, не в состоянии отдавать себя всего общественным интересам.

Перспектива дальнейших исследований видится в выявлении авторских принципов воплощения социального мифа на различных уровнях художественного текста, а также в художественных произведениях различных жанровых и тематических направленностей. Практическая значимость исследования заключается в том, что его материалы могут использоваться в практике преподавания литературоведческих дисциплин «Теория литературы» и «История белорусской литературы» в высших учебных заведениях.

Библиографический список


1. Гриценко В.П. *Социальная семиотика*. Екатеринбург, 2006.
2. Соболева Н.И. Социальная мифология: социокультурный аспект. *Социологические исследования.* 1999; № 10: 145 - 148.
3. Денисов А.В. Миф в художественной системе музыкального театра XX века – к постановке проблемы. *Вестник гуманитарной науки.* 2003; № 3: 94 – 99.
4. Рюмкова О.Г. *Политический миф: теоретические основания и современная политическая практика.* Автореферат диссертации ... кандидата политических наук. Москва, 2004.
5. Социалистический реализм. *Литературный энциклопедический словарь*. Москва, 1987.
6. Смирнов Г.Л. *Советский человек. Формирование социалистического типа личности*. Москва, 1973.
7. Мещанство. *Энциклопедический словарь «Слово о человеке»*. Available at: http://www.slovochel.ru/meshanstvo.htm
8. Кара-Мурза С.Г. Кризис мировоззрения 1970 – 1980-х годов. *Причины краха советского строя.* Available at: https://librolife.ru/g4184431
9. Гаўрылкін Л. *Не магу без цябе*. Мінск, 1985.
10. Гігевіч В. *Карабель*. Мінск, 1989.
11. Карамзина Т.П. *Человек среди вещей*. Минск, 1987.
12. Шамякін І. *Атланты і карыятыды.* Мінск, 1985.
13. Тураев В.А. Кризис советской идентичности и распад СССР. *Россия и АТР.* 2015; № 4: 5 – 17.


References


1. Gricenko V.P. *Social'naya semiotika*. Ekaterinburg, 2006.
2. Soboleva N.I. Social'naya mifologiya: sociokul'turnyj aspekt. *Sociologicheskie issledovaniya.* 1999; № 10: 145 - 148.
3. Denisov A.V. Mif v hudozhestvennoj sisteme muzykal'nogo teatra XX veka – k postanovke problemy. *Vestnik gumanitarnoj nauki.* 2003; № 3: 94 – 99.
4. Ryumkova O.G. *Politicheskij mif: teoreticheskie osnovaniya i sovremennaya politicheskaya praktika.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata politicheskih nauk. Moskva, 2004.
5. Socialisticheskij realizm. *Literaturnyj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1987.
6. Smirnov G.L. *Sovetskij chelovek. Formirovanie socialisticheskogo tipa lichnosti*. Moskva, 1973.
7. Meschanstvo. *`Enciklopedicheskij slovar' «Slovo o cheloveke»*. Available at: http://www.slovochel.ru/meshanstvo.htm
8. Kara-Murza S.G. Krizis mirovozzreniya 1970 – 1980-h godov. *Prichiny kraha sovetskogo stroya.* Available at: https://librolife.ru/g4184431
9. Gaŭrylkin L. *Ne magu bez cyabe*. Minsk, 1985.
10. Gigevich V. *Karabel'*. Minsk, 1989.
11. Karamzina T.P. *Chelovek sredi veschej.* Minsk, 1987.
12. Shamyakin I. *Atlanty i karyyatydy.* Minsk, 1985.
13. Turaev V.A. Krizis sovetskoj identichnosti i raspad SSSR. *Rossiya i ATR.* 2015; № 4: 5 – 17.


*Статья поступила в редакцию 11.11.21*

УДК 81.26 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-439-442

***Kislitskaya S.S.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University; senior lecturer, Department of Theory and Practice of Translation, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: paranina.01@mail.ru*

***Chamsedinova G.Sh.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literature of the Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: chamsedinova@yandex.ru*

***Isaeva A.S.****, Cand. of Sciences (Philology), Dagestan State University of National Economy; Makhachkala Financial and Economic College-branch of the Financial 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 the Financial University under the Government of the Russian Federation (Makhachkala, Russia), E-mail: elmira_alieva_1984@mail.ru*

***Ramazanova D.A.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djavgara77gmail.com*

**METHODOLOGICAL RULES OF STYLIZATION OF TERMS AND THE PHENOMENON OF NATIONAL MENTALITY.** The authors of the article propose rules for systematizing the terms of onomastics for a special online dictionary, develop a classification of stylistic guidelines in the field of the concept of national mentality. The dictionary describing the stylistic landmarks of the national culture reveals the deep structure of interpretations on a semantic basis. The targeted orientation of the cultural meanings of the dictionary demonstrated the principles of interaction of multiple factors characterized by the parameters of the semantic field in the sphere of the concept of national mentality. Participating in the development of a special online dictionary, translators were faced with a complete lack of methodological recommendations containing the principles of systematization of cultural terms and their lexicographic fields. As a result, the translator's terms begin to exist on their own, without connection with the phenomena regulating the rules of terminological lexicology. The analysis showed that the onomastic fund of the online dictionary demonstrates not just a national language unit, but a unique sphere of the concept of cultural mentality.

*Key words:* **dictionary, classification of terms, cultural concept, term, translator, stylistic landmark.**

***С.С. Кислицкая**, канд. филол. наук, доц., ФГОБУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: paranina.01@mail.ru*

***Г.Ш. Чамсединова**, канд. филол. наук, доц., ФГОБУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: chamsedinova@yandex.ru*

***А.С. Исаева**, канд. филол. наук, ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», 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 ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Махачкала, E-mail: elmira_alieva_1984@mail.ru*

***Д.А. Рамазанова**, канд. пед. наук, доц., ФГОБУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: djavgara77gmail.com*

# МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРАВИЛА СТИЛИЗАЦИИ ТЕРМИНОВ И ФЕНОМЕН НАЦИОНАЛЬНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ

В статье представлена авторская точка зрения на содержание электронных словарей, а также предложена структура систематизации терминов ономастики в сфере концепта национальной ментальности. Участвуя в разработке специального электронного словаря, переводчики столкнулись с отсутствием методических рекомендаций, содержащих принципы систематизации ономастических терминов и их лексикологических полей. В результате ономастические термины начинают существовать сами по себе, без связи с явлениями, регламентирующими правила переводоведения. Адресная ориентация культурных смыслов электронного словаря продемонстрировала принципы взаимодействия множественных факторов, характеризующихся параметрами сферы концепта национальной ментальности. Анализ показал, что ономастический фонд электронного словаря демонстрирует не просто национальную языковую единицу, а уникальную сферу национальной ментальности.

*Ключевые слова:* **словарь, классификация терминов, культурный концепт, термин, переводчик, стилистический ориентир.**

В лингвистической и культурологической литературе достаточно широко распространены попытки упорядочить связи между языком и культурой. Однако в настоящее время специалисты по антропологии, восстанавливая культурную предысторию, уделяют мало внимания внутриязыковым данным [1]. Тем не менее, ономастический фонд переводной художественной литературы демонстрирует не просто языковую единицу, а уникальную сферу концепта культурной ментальности – этнос*человек*культурно-географическая среда (с учетом перевода текстов «Евангелия от Луки» на языки Дагестана) [2, с. 6].

Актуальность исследования обусловлена описанием параметров концепта культурологической ментальности и созданием электронного словаря, в котором классифицируются ономастические термины; цель исследования определяется толкованием лексикологии в оценке трансформации стилистических ориентиров (на языках Дагестана) [3, с. 4]. Для достижения этой цели были определены задачи: упорядочить термины в тексте «Евангелия от Луки» и определить параметры их перевода в языке художественной литературы.

Научная новизна исследования позволяет впервые выявить параметры перевода ономастических терминов в языке национальной (переводной) литературы. Специфичность национального языка совершенно естественна, так как без кратких и строгих обозначений объектов ономастики, изучаемых переводчиком в языке художественной литературы, можно оказаться в пространных описаниях. Толкование и перевод терминов «Евангелия от Луки» осуществляется в оценке трансформации ориентиров ономастики. Поэтому словарь, описывающий стилистические ориентиры ономастики, распределяет глубинную структуру перевода терминов в языке художественной литературы (русский, английский, родной). Именно это исходное свойство перевода терминов определяет параметры языка художественной литературы.

Методология исследования. Под предметным образом культурного смысла специального ономастического словаря (словаря специальной лексики) принято понимать справочник, содержащий описание определенного пласта лексики. Если учесть, что ономастическая лексика – блестящий материал для системного анализа терминологии, то создание словаря ономастических терминов методом хронологической информации представляется актуальным для национальных языков. Схема анализа терминов «Евангелия от Луки» с принципом представления культурологической ментальности ограничивается множественными факторами нахско-дагестанских языков. К свойствам функциональной стилистики нахско-дагестанских языков относятся, прежде всего, историческая обусловленность и наличие лексических норм диалектной системы (существование специальных терминов). Вопросы описания графической системы нахско-дагестанских языков на кириллице и процессы формирования лексики нахско-дагестанских языков остаются в сфере внимания функциональной стилистики (собственно переводчика).

Идея описания структуры электронного словаря ономастических терминов вызвана необходимостью концептуализации предметных смыслов, тесно связанных с познавательной деятельностью народов Дагестана. Данный ономастический словарь включает в себя концепты топонимики и антропонимики. Специальный характер словаря, определяющий направление концептуальной картины мира, рассчитан в первую очередь на культурологов, филологов, педагогов. Современные тенденции языкознания характеризуются сочетанием разных методов, связанных с когнитивными и коммуникативными подходами – наивной и научной картинами мира. Наиболее перспективным считается когнитивно-ономасиологический подход, тесно связанный с познавательной деятельностью человека. Информация об окружающем мире хранится в сознании человека в виде системы культурного концепта, который запечатлен в языке. Мельчайшей единицей системы является лингвоконцепт – информация, основанная на предметных образах культурного смысла. Данный словарь ономастических терминов содержит информацию новой научной дисциплины русского языка – ономастикон с определениями национального языка. Ономастическое поле электронного словаря расширено за счет смежных наук. Основная задача специального словаря «Евангелия от Луки» – зафиксировать онимы и дать квалифицированные определения со специальными наименованиями национального языка.

Участвуя в разработке методических материалов по созданию специального ономастического словаря, авторы столкнулись с полным отсутствием методических пособий, содержащих общие принципы описания ономастических изданий. Стратификационная деталь национального и английского языков, приводимая в числе специальных разделов словаря, используется только в разговорном стиле (см. табл. 1).

Таблица 1

| Русский | английский | табасаранский |
|---|---|---|
| позвоночник | loin | юкьян гьар |
| череп | skull | келле |
| тело | body | беден |
| спина | back | йирфар |
| живот | stomach | фун |
| поясница | hip | юкьв |
| талия | waist | юкьян кьял |
| грудь | chest | нана |
| шея | neck | гардан |
| голова | head | кlул |

| | | |
|---|---|---|
| лоб | forehead | унтI |
| затылок | back of the head | гугахъишв |
| лицо | face | маш |
| волосы | hair | чIарар |
| глаз | eye | ул |
| ресницы | eyelashes | цIилцIмар |
| брови | eyebrows | улчIвмар |
| нос | nose | хъюхъ |
| щека | cheek | гарцIил |
| ухо | ear | иб |
| подбородок | chin | шархьил |
| язык | tongue | мелз |
| рот | mouth | ушв |
| губы | lips | кIвантIар |
| зубы | teeths | сппар |
| дёсны | gum | хьамхьам |
| рука | arm | хил |
| нога | leg | лик |
| плечо | shoulder | гъюн |
| предплечье | forearm | хилин гурдим |
| кисть руки | hand | гагь |
| пальцы руки | fingers | тIубар |
| бедро | thigh | жвукь |
| голень | shin | занг |
| стопа | foot | ликрин кIан |
| колено | knee | кьамкь |
| пальцы ноги | toes | мурклар |
| икры ног | cales | ликрин гурдим |
| лодыжка | ankle | зизикь |
| пятка | hill | швякь |

Для данного электронного словаря характерна некоторая неравномерность в описании фольклорной ономастики Дагестана. Словарь включает как термины культурологии, так и описание специального раздела ономастики. Несмотря на тщательную редакцию, некоторая пестрота между отдельными терминами, зависящая от стратификации, оказалась неизбежна. В словаре имеются заведомые описания терминов, которые не представлялось возможным систематизировать с названиями антропонимической системы. Любые произносительные варианты, отклоняющиеся от норм звучания русского языка, остаются лишь на положении индивидуальных ярусов национального языка, потому что связаны с письменной фиксацией имен собственных. Становление специальных ономастических терминов, составляющих предназначение концептов, проанализировано с представлением пропаганды преподавания национального языка (см. табл. 2).

Таблица 2

Культурологические термины евангельской картины

| **Русский** | **английский** | **рутульский** |
|---|---|---|
| лицемер | hypocrite | десмалчи |
| лодка | boat | геми |
| масло | oil | къаб |
| мертвый | dead | йикьидаа |
| Мессия | Messiah | Мусуд |
| месяц | month | ваз |
| меч | sword | тур |
| милостыня | alms | куьмег гъаъ касибешис |
| милость | mercy | рагIим |
| мир | world | дуьнйа |
| молитва | prayer | выды гилий |
| море | sea | дейрагь |
| мудрость | wisdom | гьакьал |
| мучить | torment | гьIазаб кывын |
| налог | tax | налуг |
| написать | write | кихьин |
| направлять | send | раIхъ ачых выъын |

| | | |
|---|---|---|
| народ | people | халкь |
| наследство | inheritance | варис |
| насытиться | satient | тух гьыъын |
| начальник | chief | ад эдеми |
| небеса | heaven | хIал |
| нечистый (дух) | impure (spirit) | иблис |
| нищий | beggar | кирхьаган |
| обрезать | cut off | суннат гьыъын |
| огонь | fire | цIай |
| одержимый | possessed | шийтIандире йыхIыр ад |
| ожить | revive | лухъузун |
| оправдать | justify | темиз хъыъын |
| очищение | purification | темиз хъыъын |
| пасхальный | Easter | байрамад |
| первенец | firstborn | сахьусды дух |
| первосвященник | high priest | сахьусды дибиред |
| первый | first | сахьусды |
| перепись | census | сиягь гьыъын |
| Писание | writing | Диндид дахьвдар |
| плод | fruit | емиш |
| покаяние | repentance | суьдке даъас |
| помазать | anoint | хаIред гъыIйхыIн |
| пословица | proverb | ихтилат |
| праведник | righteous | гунаабыр кидишды |
| праздник | holiday | байрам |
| предавать | betray | йыдылхIын |
| престол | throne | тах |
| примириться | reconcile | гъехълебин |
| прокаженные | lepers | джузандыбыр |
| проповедовать | preach | хIар дыъын |
| пророк | prophet | пайгъампар |
| пророчествовать | prophesy | гьухьун |
| прощение | forgiveness | хыл луьвшун |
| пустыня | desert | къум |
| пятница | Friday | улджумад |
| пять | five | хьуд |
| саддукей | sadduks | садукьый |
| сатана | Satan | иблис |
| свидетельствовать | testify | шигьидерне луьздуьн |
| Святой Дух | Holy Spirit | Илагьиед РухI |
| святость | holiness | миъмин |
| север | north | къузуй |
| сердце | heart | йикI |
| сети | network | чил |
| сила | power | гудж |
| синагога | synagogue | синагога |
| скорпион | scorpion | акьраб |
| слава | glory | ад |
| слуга | servant | къул |
| смерть | death | джан выс |
| смирение | humility | бахтдид иесси риъи |
| сотник | centurion | юзбаши |
| спаситель | savior | азадчи |
| суббота | Saturday | киш |
| суд | trial | диван |
| судья | judge | кьади |
| Сын Божий | Son of God's | Йинчид Дух |
| Сын Человеческий | Son of Man | Илсанашды Дух |
| тело | body | джан |
| темница | dungeon | дустах |
| угнетенные | oppressed | лыкIаIр |
| узкий | narrow | кьыцIды |

| | | |
|---|---|---|
| учение | teaching | хIалр гьаъад |
| учитель | teacher | магьIалим |
| фарисей | Pharisei | фарисей |
| хлеб | bread | улеэрдиш |
| храм | temple | Йинчид Хал |
| Христос | Christ | Мусуд |
| Царство Божие | Kingdom of God | Йинчид ПагьIчаалыгъ |
| человек | man | эдеми |
| чудо | miracle | гьIунар |
| юг | south | виригъ лывхад |
| ягненок | lamb | гел |
| язычник | pagan | кафирешды |

Идентификации факторов потенциальной аудитории позволяют более полно раскрыть критерий использования специального словаря ономастических терминов. Адресная ориентация культурных смыслов электронного словаря входит в методику взаимодействия множественных факторов, характеризующихся параметрами смыслового поля, – в целом потенциальная аудитория составляет около 25 % от общего числа читателей. Они знают родной язык, говорят на нем в семье, читают как по-русски, так и на родном, возможно, слушают радио и смотрят телеканалы на национальном языке [4, с. 49]. Владение другими языками обобщено смыслами: пользуются этими языками в бытовом общении (см. табл. 3).

Таблица 3

| **Стилистические паронимы с принципом представления культурологической ментальности (по материалам текстов 1997–2020 гг.)** | |
|---|---|
| Имя собственное | Имя нарицательное |
| Рабби «Господь (Бог)» | рабби «учитель» |
| Ага «Господь (Бог)» | ага «господин» |

Ономастика как особый раздел языкознания, формирующий культурные смыслы собственного и понятийного знаков, описывает многоуровневые прецедентные имена [5]. Системность концептов ономастической терминологии в известной субординации основных имен отражает соподчиненность и традицию бытования в переводах на разные языки народов Дагестана. Имена собственные – это вторичные знаки референта, созданные на базе первичного денотата – имён нарицательных. Особенность функционирования денотата и референта обусловлена употреблением культурных смыслов «имен собственных*имен нарицательных» (см. табл. 4).

Таблица 4

| **Культурные смыслы собственного и понятийного знаков** |
|---|
| Оним > 1. Реалионим (имя реального объекта); 2. Мифоним (имя вымышленного объекта) |
| Реалионим > 1. Астроним; 2. Космоним; 3. Топоним ↔3.1. Гидроним; 3.2. Урбаноним; 3.3. Ороним |
| Реалионим > 1. бионим ↔ 11. Антропоним, 1.2. Зооним, 1.3. Фитоним и др. |

Имена собственные, включаясь в сферу ономастических номинаций, выполняют индивидуализирующую функцию: фразеологизмы-антропонимы (собственные имена людей), фразеологизмы-топонимы (собственные имена географических объектов), фразеологизмы-теонимы (собственные имена божеств), фразеологизмы-зоонимы (имена животных), астронимы (собственные имена небесных тел), фразеологизмы-космонимы (собственные имена зон космического пространства и созвездий) и др. Ономастикон – это концепт имени, связанный с историей культуры, особенностями психологии, с традициями народа. Он наполняет тематическую атрибуцию собственных (национальных) имен: знаменитых, государственных, политических деятелей, художников, композиторов, писателей и др. Следующий концепт изучаемых явлений в словаре ономастических терминов – семантика национально-культурного смысла [6]. В словаре ономастических терминов могут отражаться не только названия культурологических объектов, но и семантика собственных имен. Другая часть ономастических терминов – это библионимы. Библионимы занимают особое место в ономастическом пространстве, поскольку имеют многовековую традицию бытования в переводах на языки народов Дагестана. Разносторонняя характеристика культурных смыслов ономастической терминологии дает возможность обобщить диапазон фонологического, морфологического и словообразовательного ярусов. Проектирование ономастической базы с фактами стилистики учитывает названия, дифференцированные территориальными диалектами национального языка. Выбор объектов информационного продукта ономастики с указаний категории номенклатурных данных библионимов определяется принципом расположения словника.

Продукт ономастических терминов с различными категориями номенклатурных групп библионимов указывается информаторами в вариантах словообразовательных моделей. Каждой группе присваивается показатель, что позволяет установить названия национальных групп: дримоним – название лесного участка; потамоним – название рек; спелеоним – название пещер и подземных образований; агрооним – название земельных участков; агроним – названия полей и пашни; ороним – названия рельефов; дромоним – названия дорог; гидроним – названия водных объектов. Варианты ономастической базы данных с фактами литературного и разговорного стилей разделены специальными знаками. Порядок расположения терминов в электронном словаре определяется принципом расположения и указанием на дефиницию словника с видовыми терминами ойконимии «1. Комоним; 2. Стратификация комонима; 3. Расстояние; 4. Хороним; 5. Патроним; 6. Ангиотопонимика; 7. Анемонимика; 8. Микротопонимика. В данной многоуровневой группе словообразовательных моделей рассматриваются термины-стереотипы [7, с. 31]. Задача вычленения опорной информации маркируется знаниями определенных пресуппозиций. Основной принцип с опорным словом ономастической системы имеет отступление терминов-стереотипов.

Как показало, наше исследование, выделяемые термины ономастического словаря характеризуются высокой степенью эффективного оперирования и регулярности содержательного класса. Активизация научных описаний содержания и структуры специальных словарей, вызванных требованиями компетентности преподавателя, остается недостаточно изученной в содержательном плане. Практическая транскрипция в реконструированных представлениях как результат расширения дополнительной документации ономастического термина наиболее полно выявляет концептуальные формы слабо разработанной области национального языка. Имена собственные переводятся с учетом региональных потребностей и разновидностей (слитного/раздельного написания), они требуют оперирование технологией построения имен собственных (с учетом перевода на национальный язык). Собственные имена национального языка с опорным словом антропонимической системы включают официальные и неофициальные имена.

Библиографический список


1. Алиева Э.М., Исаева А.С. Русский язык в компьютерной программе flex: инструмент перевода текстов с учетом региональных потребностей. *Русское слово в многоязычном мире*: материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ. 2019: 1529 – 1532.
2. *Государственные и титульные языки России*. Энциклопедический словарь-справочник. Москва: Academia, 2002.
3. Николаев И.С., Митренина О.В., Ландо Т.М. (ред.) *Прикладная и компьютерная лингвистика*. Москва: Ленанд, 2016.
4. Плунгян В.А. *Общая морфология: введение в проблематику*. Москва: Едиториал УРСС, 2003.
5. Шихалиева С.Х. Гендерные репрезентанты в разносистемных языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 481 – 483.
6. Шихалиева С.Х. Лингвокультурная специфика имени собственного в фольклорных текстах (на материале анализа языков Дагестана). *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 562 – 564.
7. *Языки народов России. Красная Книга*: энциклопедический словарь-справочник. Москва, 2002.


References


1. Alieva `E.M., Isaeva A.S. Russkij yazyk v komp'yuternoj programme flex: instrument perevoda tekstov s uchetom regional'nyh potrebnostej. *Russkoe slovo v mnogoyazychnom mire*: materialy XIV Kongressa MAPRYaL. 2019: 1529 – 1532.
2. *Gosudarstvennye i titul'nye yazyki Rossii*. `Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik. Moskva: Academia, 2002.
3. Nikolaev I.S., Mitrenina O.V., Lando T.M. (red.) *Prikladnaya i komp'yuternaya lingvistika*. Moskva: Lenand, 2016.
4. Plungyan V.A. *Obschaya morfologiya: vvedenie v problematiku*. Moskva: Editorial URSS, 2003.
5. Shihalieva S.H. Gendernye reprezentanty v raznosistemnyh yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 481 – 483.
6. Shihalieva S.H. Lingvokul'turnaya specifika imeni sobstvennogo v fol'klornyh tekstah (na materiale analiza yazykov Dagestana). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 562 – 564.
7. *Yazyki narodov Rossii. Krasnaya Kniga*: `enciklopedicheskij slovar'-spravochnik. Moskva, 2002.


*Статья поступила в редакцию 10.11.21*

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-443-445

***Ostrovskaya K.Z.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Don State Agrarian University (Persianovsky Village, Rostov region, Russia), E-mail: ya.xenija555@yandex.ru*

**FEATURES OF A FANTASTIC CHRONOTOPOS AS A REPRESENTATION OF THE DIFFUSE NATURE OF THE SACRAL: AS EXEMPLIFIED IN RUSSIAN, GERMAN, AND ENGLISH FOLK FAIRY TALES.** The anthropological approach in modern linguistics prioritizes the study of such a multifaceted phenomenon as the national conceptual sphere, the formation of which initially occurs under the influence of pre-scientific ideas about the surrounding reality. Thus, the focus is on the phenomenon of the Sacral, which forms the basis (central conceptual field) of folk fairy tales. One of the fundamental features of the Sacral is diffuseness, that is blurring of boundaries between its components and, consequently, between concepts in the conceptual field of the Sacral. After analyzing numerous sources in Russian, English and German, the author concludes that in folk fairy tales the diffuse nature of the sacred is most clearly manifested in the spatio-temporal organization of the narrative, designated as a fantastic chronotopos. The fantastic chronotopos is a "supporting frame" of a fairy tale and is characterized by an ambiguous relationship between time and space. As the author shows, the means of verbalizing a fantastic chronotopos are traditional folk-tale formulas, however, the existing classifications of such formulas cannot be called universal. According to the author, the consideration of traditional folk-tale formulas in the context of the diffuseness of time and space in a fairy tale can create a universal classification. To confirm his point of view, the author examines the initial formulae of existence and time, showing how the approach from the point of view of diffuseness allows to modify the generally accepted classification of traditional folk-tale formulas, making it more universal.

*Key words:* **fantastic chronotopos, folk fairy tale, sacral, traditional folk-tale formulas, diffuseness.**

***К.З. Островская,*** *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Донской государственный аграрный университет», пос. Персиановский, E-mail: ya.xenija555@yandex.ru*

# ОСОБЕННОСТИ ФАНТАСТИЧЕСКОГО ХРОНОТОПА КАК РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ДИФФУЗНОГО ХАРАКТЕРА САКРАЛЬНОГО: НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ, НЕМЕЦКИХ И АНГЛИЙСКИХ НАРОДНЫХ ВОЛШЕБНЫХ СКАЗОК

Антропологический подход в современной лингвистике ставит во главу угла изучение такого многогранного феномена, как национальная концептосфера, формирование которой изначально происходит под влиянием донаучных представлений об окружающей действительности. Таким образом, в центре внимания оказывается феномен сакрального, образующий основу (центральное концептуальное поле) народных волшебных сказок. Одним из основополагающих признаков сакрального является диффузность, то есть нечеткость, размытость границ между его составляющими и, следовательно, между концептами в составе концептуального поля «сакральное». Проанализировав многочисленные источники на русском, английском и немецком языках, автор приходит к выводу, что в народных волшебных сказках диффузный характер сакрального ярче всего проявляется в пространственно-временной организации повествования, обозначаемой как фантастический хронотоп. Фантастический хронотоп представляет собой «несущий каркас» сказки и характеризуется неоднозначными взаимоотношениями между временем и пространством. Как показывает автор, средствами вербализации фантастического хронотопа выступают традиционные сказочные формулы, однако существующие на сегодняшний день классификации таких формул нельзя назвать универсальными. По мнению автора, рассмотрение традиционных сказочных формул в контексте диффузности времени и пространства в волшебной сказке может позволить создать универсальную классификацию. Для подтверждения своей точки зрения автор рассматривает инициальные формулы существования и времени, показывая, каким образом подход с точки зрения диффузности позволяет модифицировать общепринятую классификацию традиционных сказочных формул, сделав ее более универсальной.

*Ключевые слова:* **фантастический хронотоп, народная волшебная сказка, сакральное, традиционные сказочные формулы, диффузность.**

Формирование национальной концептосферы любого народа происходило под влиянием донаучных представлений об окружающей действительности, нашедших отражение в понятиях божественного, непознаваемого, потустороннего, т.е. сакрального, которое «выделяет области бытия и состояния сущего, воспринимаемые сознанием как принципиально отличные от обыденной реальности и исключительно ценные» [1]. При этом национально-культурная специфика наиболее ярко характеризует такую сферу функционирования естественного языка, как народная сказка. Можно утверждать, что опорную роль в народных (а именно – волшебных) сказках, являющихся частью национальной концептосферы, выполняет сакральное как концепт (а точнее, концептуальное поле [2]).

Концептуальное поле «сакральное» наследует признаки феномена сакрального. Целью настоящей работы является анализ репрезентации в народных волшебных сказках одного из таких признаков – диффузности.

Говоря о диалектике сакрального, многие исследователи, как классические, так и современные, подчеркивают амбивалентный характер этого понятия (см., например, Э. Бенвенист, У. Робертсон-Смит, Р. Отто, Э. Дюркгейм, Р. Кауйа, Р. Скотт Эпплби, А. Райли и др.). При этом в большинстве случаев амбивалентность сакрального рассматривается через призму бинарных оппозиций: с одной стороны, сакральное (священное) противопоставляется профанному (мирскому), с другой, в самом феномене сакрального выделяются два полюса – «чистое» и «нечистое». Однако уже Роже Кауйя, рассуждая об амбивалентности сакрального, говорил о невозможности четко разграничить два его полюса: «…первоначально они как будто были неразрывно связаны и в них многообразно проявлялась какая-то сложная целостность, элементы которой никому не приходило в голову различать» [3]. Антагонизм понятий чистого и нечистого в этом контексте определяется отличием мира сакрального от мира профанного: если в основе мира профанного лежат вещи, то мир сакрального состоит из чистой энергии, следствием чего является неопределенный характер полюсов чистого и нечистого. Энергия, т.е. сила (в нашем случае – мифическая, сказочная) может приносить добро или зло, служить на благо или приносить вред, и ориентация определяется не самой природой силы, а обстоятельствами, которые обусловливают ее действие в тот или иной момент. В результате «чистое» и «нечистое» «…оказываются в высшей степени подвижными, взаимозаменяемыми» [3] – или, иными словами, взаимопроникающими, диффузными.

О диффузности первобытного мышления говорил еще Люсьен Леви-Брюль, идеи которого сыграли большую роль в развитии теории мифа. Рассуждая о характере коллективных представлений первобытных людей, Леви-Брюль представлял их логически диффузными, нерасчлененными [4]. Диффузность первобытного (или, по определению Леви-Брюля, дологического) мышления проявляется в неотчетливом разделении, казалось бы, противоположных по самой своей сути феноменов: вещи и слова, единичного и множественного, субъекта и объекта, пространственных и временных отношений [5].

Таким образом, амбивалентный характер феномена сакрального проявляется, помимо прочего, в его диффузности, и в целях настоящей работы целесообразно немного подробнее остановиться на этом понятии.

В самом широком смысле ***диффузия*** (от лат. *diffusio* – распространение, растекание) означает взаимное проникновение соприкасающихся веществ друг в друга [6]. Из физики этот термин перешел во множество других наук, в том числе в гуманитарные. Так, например, в культурологии широко используется термин ***культурная диффузия*** – «взаимное проникновение культурных черт и комплексов из одного общества в другое при их соприкосновении» [7]. В лингвистике концепция диффузности представлена целым рядом понятий, среди которых особый интерес вызывают такие определения, как «размытый характер границ между значениями и их категориями» [8], «размытость границ употребления» [9], а также связь понятий ***диффузность*** и ***синкретизм***, зафиксированная в «Лингвистическом энциклопедическом словаре», где диффузные образования приводятся как пример результата совмещения «дифференциальных структурных и семантических признаков единиц языка» [10].

Из всего многообразия определений терминов ***диффузия*** и ***диффузность*** можно выделить общее: диффузность представляется как размытость границ между какими-либо феноменами, а диффузия – как взаимопроникновение дифференциальных признаков этих феноменов, обусловленных, в свою очередь, размыванием границ при соприкосновении.

Возвращаясь к амбивалентному характеру сакрального, отметим, что в переложении на сказочное повествование диффузность «энергетических полю-

сов» («чистого» и «нечистого») наиболее ярко проявляется в той части сказочной картины мира, которая, по определению М.М. Бахтина, является ее «несущей конструкцией» – а именно – в сказочном (фантастическом) хронотопе. Термин ***хронотоп***, предложенный М.М. Бахтиным, обозначает «существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе» [11]. Временные характеристики раскрываются в пространстве, а пространственные – осмысливаются и измеряются через время.

Неоднозначный характер взаимосвязи пространства и времени в народной сказке отмечал еще В.Я. Пропп. С одной стороны, он подчеркивал, что «в фольклоре действие совершается прежде всего в пространстве, времени же, как реальной формы мышления, как будто совсем нет» [12], с другой же, замечал, что любая сказочная функция «совершается во времени и изъять ее из времени невозможно» [12].

Говоря о хронотопе художественного произведения, М.М. Бахтин замечал, что «время здесь сгущается, уплотняется, становится художественно-зримым; пространство же интенсифицируется, втягивается в движение времени, сюжета, истории» [11]. Такая характеристика справедлива и в отношении фантастического хронотопа народной волшебной сказки. Более того, именно в сказке диффузный характер фантастического хронотопа проявляется наиболее ярко: пространственно-временные характеристики повествования утрачивают смысл исключительно определения местоположения персонажей во времени и пространстве, вместо этого подчеркивая нереальность происходящего, противопоставляя сказочный мир реальному, в котором существует слушатель/читатель сказки.

Таким образом, диффузность сакрального в народной волшебной сказке проявляется двояко. С одной стороны, граница между пространственными и временными категориями внутри самой сказки подчас размывается настолько сильно, что пространственные характеристики служат для выражения времени повествования, а временные подчеркивают пространственную масштабность происходящего в сказке. С другой стороны, само время сказочного повествования не одномерно: линейное время сказочного повествования включает в себя повторяющиеся элементы вечности (которые К. Хюбнер называл «архе», или элементы традиции [13]).

Такое смещение функции пространственно-временных характеристик вербализуется в виде традиционных формул народных сказок, воплощающих высокую степень клишированности и преемственности всех вариантов из содержания и формы [14]. Традиционные формулы создают устойчивую структуру сказки, воплощая неизменные формы сказочного мира [М. Люти, цит. по: 15].

Наиболее крупным исследованием традиционных формул в сказке до сих пор остается фундаментальная работа Н. Рошияну, которым предложена классификация формул, являющаяся общепринятой. Он делит формулы на три большие группы в соответствии с их положением в композиции сказки: (1) инициальные формулы, (2) медиальные формулы, (3) финальные формулы [16]. Все эти формулы организуют композиционное пространство сказки: инициальные переключают внимание слушателя/читателя с мира профанного на мир сакрального; медиальные выступают в роли своеобразных вех цикличного, одновременного дискретного и непрерывного сказочного повествования; а финальные акцентируют момент возвращения слушателя/читателя из сказочного мира в реальность.

В рамках настоящего исследования классификация традиционных формул, предложенная Н. Рошияну и дополненная Н.М. Герасимовой и другими исследователями, была модифицирована в контексте репрезентации фантастического хронотопа народной волшебной сказки [17; 18] и выглядит следующим образом:

1. Инициальные формулы:
   a) инициальные формулы существования во времени,
   b) инициальные формулы наличия/отсутствия чего-либо/кого-либо,
   c) инициальные формулы пространства;
2. Медиальные формулы:
   a) внешние медиальные формулы:
   b) формулы, имеющие целью пробудить интерес слушателя/читателя,
   c) переходные формулы;
   d) внутренние медиальные формулы:
   e) формулы, определяющие образ сказочных персонажей или описывающие принадлежащие им предметы,
   f) формулы, описывающие действия сказочных персонажей,
   g) формулы, входящие в диалог,
   h) «магические формулы»;
3. Финальные формулы существования героев.

В рамках одной статьи невозможно было бы рассмотреть все традиционные формулы народных волшебных сказок и проанализировать, каким образом они служат для репрезентации диффузных пространственно-временных взаимосвязей, характерных для фантастического хронотопа. Однако можно остановиться на одном примере, на наш взгляд, наиболее ярко подтверждающем нашу точку зрения, а именно – на причинах, которыми мы руководствовались при выделении нового, объединенного типа инициальных формул – формулах существования во времени.

Н. Рошияну различал два типа инициальных формул народной сказки: (1) формулы времени и (2) формулы пространства (топографические формулы), а также отдельно выделял элемент недостоверности, присущий исключительно волшебным сказкам [16]. Н.М. Герасимова выделила пять типов инициальных формул, характерных для волшебных сказок: (1) формулы существования героев, (2) формулы наличия или отсутствия, (3) формулы времени, (4) топографические формулы и (5) формулы недостоверности [19]. При этом оба исследователя подчеркивают, что нередко эти формулы используются в разнообразных сочетаниях (например, формула места или времени и формула существования).

При поверхностном рассмотрении создается впечатление, что не все инициальные формулы волшебных сказок связаны с хронотопом. Выражаемые инициальными формулами пространственные и временные характеристики сказочного повествования выступают как бы отдельно друг от друга, что, на первый взгляд, противоречит мнению об их взаимопроникновении и взаимовлиянии. Более того, считается, что в сказочных дискурсах разных языков инициальные формулы встречаются с разной частотностью. Так, например, в русских сказках практически не используются инициальные формулы времени, а в англоязычном дискурсе, наоборот, они встречаются в большинстве сказок [20].

Однако если подойти к рассмотрению инициальных формул с точки зрения их функций, можно сделать вывод, что это противоречие мнимое.

Рассмотрим, например, инициальные формулы времени и существования в русских, английских и немецких сказках. Как уже говорилось выше, в современной лингвофольклористике принято считать, что для русских сказок инициальные формулы времени не характерны – вместо них используется конструкция «жили-были», дискуссия о которой в лингвистических кругах ведется уже не первое столетие. Если в XIX–XX вв. господствовало мнение, согласно которому конструкция «жили-были» является реликтом древнерусского плюсквамперфекта [21], то на рубеже XX и XXI веков большее распространение получила точка зрения о финно-угорском происхождении этой формы [ср.: 22; 23]. Позднее выводы О.Б. Ткаченко были подвергнуты убедительной критике в работах П.В. Петрухина и Д.В. Сичинавы, выдвинувшим гипотезу о конвергенции между финской и русской конструкциями, в результате которой «русский плюсквамперфект» начал выполнять особую дискурсивную функцию «сдвига начальной точки» [24]. Термин «сдвиг начальной точки», предложенный Д.В. Сичинавой, означает специальное грамматическое маркирование интродуктивного фрагмента текста, в большинстве случаев обозначающее «неактуальность и разрыв с планом настоящего» [25]. Таким образом, формула существования, выраженная конструкцией «жили-были», настолько сближается с формулами времени, что практически принимает на себя выполняемые ими функции. Эта гипотеза поддерживается словами самой Н.М. Герасимовой, говорившей о том, что формула существования «… замещает описание целого периода жизни героя – от рождения до момента возникновения конфликта» [19].

Все вышеизложенное создает достаточные предпосылки для того, чтобы утверждать о взаимопроникновении инициальных формул времени и существования, что можно проиллюстрировать следующими примерами из русских, английских и немецких сказок.

*Жили были себе царь и царица; у них были сын и дочь, сына звали Иванушкой, а дочь Аленушкой* [26] – «Сестрица Аленушка, братец Иванушка».

*There was once upon a time a poor widow who had an only son named Jack, and a cow named Milky-white* [27] – "Jack and the Beanstalk".

*Es war einmal ein König und eine Königin, die lebten in Frieden miteinander und hatten zwölf Kinder, das waren aber lauter Buben* [28] – „Die zwölf Brüder".

В приведенных примерах интересно в первую очередь одновременное использование формулы существования во времени и формулы наличия (в данном случае – детей). Эта комбинация создает некую предысторию основного действия, главными героями в котором будут выступать не те персонажи, о которых первоначально идет речь, а как раз их дети. Таким образом, формулы существования во времени и наличия (или, если воспользоваться классической классификацией, формулы существования, времени и наличия) проникают друг в друга: граница между их функциями размывается, создавая интродуктивный фрагмент всего сказочного нарратива.

Это только один из примеров диффузного характера фантастического хронотопа в народной волшебной сказке, отражающего диффузность самого феномена сакрального. Следует отметить, что в случае медиальных и финальных формул диффузия пространственных и временных характеристик хронотопа выполняет несколько другие функции (анализ которых более подробно будет проведен в следующих статьях), однако в целом все обрамляющие формулы народной волшебной сказки служат для организации ее композиционной структуры – того самого «несущего каркаса», которым является фантастический хронотоп.

Таким образом, репрезентация фантастического хронотопа народной волшебной сказки, выраженная в традиционных обрамляющих формулах, отражает диффузный характер феномена сакрального, образующего центральное концептуальное поле концептосферы народной волшебной сказки. При этом рассмотрение классификации традиционных формул в контексте взаимопроникновения пространственно-временных характеристик сказки (т.е. диффузии) может позволить создать универсальную классификацию, которую можно применять к сказкам на любом языке.

Библиографический список

1. Забияко А.П. Сакральное. *Новая философская энциклопедия*: в 4 т. Москва: Мысль, 2001. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/9015/САКРАЛЬНОЕ
2. Островская К.З. Концептуальное поле «САКРАЛЬНОЕ» в сказочном дискурсе как отражение наивной картины мира. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2017; № 8 (121): 121 – 126.
3. Кауйа Р. *Миф и человек. Человек и сакральное*. Перевод с французского и вступительная статья С.Н. Зенкина. Москва: ОГИ, 2003.
4. Леви-Брюль Л. *Сверхъестественное в первобытном мышлении*. Москва: Педагогика-Пресс, 1994.
5. *Мифы народов мира*: в 2-х т. Москва: Советская энциклопедия, 1987.
6. Диффузия. *Физический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1983. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_physics/906/ДИФФУЗИЯ
7. Диффузия культурная. *Большой толковый словарь по культурологии*. Москва: Вече: АСТ, 2003. Available at: https://terme.ru/termin/diffuzija-kulturnaja.html
8. Шкапенко Т.М. Семантическая диффузность в двуязычном аспекте. *Вестник Балтийского Федерального университета им. И. Канта*. 2012; Выпуск 8: 42 – 47. Available at: http://journals.kantiana.ru/upload/iblock/941/rzszkjsjjpwkbknk%20lo.%20nl._42-47.pdf
9. Ганеев Б.Т. Первоначальная энантиосемия и диффузность в языке. *Вестник Оренбургского государственного университета*. Оренбург, 2003; № 4: 9.
10. Бабайцева В.В. Синкретизм. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
11. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике. *Вопросы литературы и эстетики*. Москва: Художественная литература, 1975.
12. Пропп В.Я. *Фольклор и действительность*. Москва, 1976.
13. Хюбнер К. *Истина мифа*. Перевод с немецкого. Москва: Республика, 1996.
14. Аникин В.П. *Теория фольклора*. Курс лекций. Москва: КДУ, 2004. С. 40.
15. Франц М.-Л. *Архетипическое измерение психики*. Москва: Клуб Касталия, 2017.
16. Рошияну Н. *Традиционные формы сказки*. Москва: Наука, 1974.
17. Островская К.З. Медиальные формулы как средство репрезентации фантастического хронотопа: на материале русских, немецких и английских народных волшебных сказок. *Современное педагогическое образование*. Москва, 2019; № 7: 136 – 141.
18. Островская К.З. Инициальные и финальные формулы как средство репрезентации фантастического хронотопа: на материале русских, немецких и английских народных сказок. *Мир науки, культуры и образования*. 2019; № 6 (79): 670 – 672.
19. Герасимова Н.М. Формулы русской волшебной сказки. *Советская этнография*. Москва, 1978; № 5.
20. Егорова О.А. *Традиционные формулы как явление народной культуры (на материале русской и английской фольклорной сказки)*. Диссертация … кандидата культурологии. Москва, 2002.
21. Сичинава Д.В. *Типология плюсквамперфекта. Славянский плюсквамперфект*. Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2013.
22. Ткаченко О.Б. *Сопоставительно-историческая фразеология славянских и финно-угорских языков*. Киев: Наукова думка, 1979.
23. Вайс Д. Русские двойные глаголы и их соответствия в финно-угорских языках. *Русский язык в научном освещении*. 2003; № 2 (6): 37 – 59.
24. Петрухин П.В. Жили-были: вопрос закрыт? *Русский язык в научном освещении*. 2007; № 2 (14).
25. Сичинава Д.В. «Сдвиг начальной точки»: употребление некоторых глагольных форм в интродуктивной функции. *Исследования по теории грамматики*. Москва: Индрик, 2008; Выпуск 4.
26. Афанасьев А.Н., Бараг Л.Г., Новиков Ю.А. *Народные русские сказки А.Н. Афанасьева*: в 3 т. Москва: Наука, 1984; Т. 2.
27. Jacobs J. *English Fairy Tales*. Rainbow Classics, 2016.
28. *Grimms Märchen* (Komplette Sammlung – 200+ Märchen). Hrsg. v. Oregan Publishing, 2018.

References

1. Zabiyako A.P. Sakral'noe. *Novaya filosofskaya `enciklopediya*: v 4 t. Moskva: Mysl', 2001. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/9015/SAKRAL"NOE
2. Ostrovskaya K.Z. Konceptual'noe pole «SAKRAL"NOE» v skazochnom diskurse kak otrazhenie naivnoj kartiny mira. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017; № 8 (121): 121 – 126.
3. Kauja R. *Mif i chelovek. Chelovek i sakral'noe*. Perevod s francuzskogo i vstupitel'naya stat'ya S.N. Zenkina. Moskva: OGI, 2003.
4. Levi-Bryul' L. *Sverh`estestvennoe v pervobytnom myshlenii*. Moskva: Pedagogika-Press, 1994.
5. *Mify narodov mira*: v 2-h t. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1987.
6. Diffuziya. *Fizicheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1983. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_physics/906/DIFFUZIYa
7. Diffuziya kul'turnaya. *Bol'shoj tolkovyj slovar' po kul'turologii*. Moskva: Veche: AST, 2003. Available at: https://terme.ru/termin/diffuzija-kulturnaja.html
8. Shkapenko T.M. Semanticheskaya diffuznost' v dvuyazychnom aspekte. *Vestnik Baltijskogo Federal'nogo universiteta im. I. Kanta*. 2012; Vypusk 8: 42 – 47. Available at: http://journals.kantiana.ru/upload/iblock/941/rzszkjsjjpwkbknk%20lo.%20nl._42-47.pdf
9. Ganeev B.T. Pervonachal'naya `enantiosemiya i diffuznost' v yazyke. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. Orenburg, 2003; № 4: 9.
10. Babajceva V.V. Sinkretizm. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
11. Bahtin M.M. Formy vremeni i hronotopa v romane. Ocherki po istoricheskoj po`etike. *Voprosy literatury i `estetiki*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1975.
12. Propp V.Ya. *Fol'klor i dejstvitel'nost'*. Moskva, 1976.
13. Hyubner K. *Istina mifa*. Perevod s nemeckogo. Moskva: Respublika, 1996.
14. Anikin V.P. *Teoriya fol'klora*. Kurs lekcij. Moskva: KDU, 2004. S. 40.
15. Franc M.-L. *Arhetipicheskoe izmerenie psihiki*. Moskva: Klub Kastaliya, 2017.
16. Roshiyanu N. *Tradicionnye formy skazki*. Moskva: Nauka, 1974.
17. Ostrovskaya K.Z. Medial'nye formuly kak sredstvo reprezentacii fantasticheskogo hronotopa: na materiale russkih, nemeckih i anglijskih narodnyh volshebnyh skazok. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. Moskva, 2019; № 7: 136 – 141.
18. Ostrovskaya K.Z. Inicial'nye i final'nye formuly kak sredstvo reprezentacii fantasticheskogo hronotopa: na materiale russkih, nemeckih i anglijskih narodnyh skazok. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 670 – 672.
19. Gerasimova N.M. Formuly russkoj volshebnoj skazki. *Sovetskaya `etnografiya*. Moskva, 1978; № 5.
20. Egorova O.A. *Tradicionnye formuly kak yavlenie narodnoj kul'tury (na materiale russkoj i anglijskoj fol'klornoj skazki)*. Dissertaciya … kandidata kul'turologii. Moskva, 2002.
21. Sichinava D.V. *Tipologiya plyuskvamperfekta. Slavyanskij plyuskvamperfekt*. Moskva: AST-PRESS KNIGA, 2013.
22. Tkachenko O.B. *Sopostavitel'no-istoricheskaya frazeologiya slavyanskih i finno-ugorskih yazykov*. Kiev: Naukova dumka, 1979.
23. Vajs D. Russkie dvojnye glagoly i ih sootvetstviya v finno-ugorskih yazykah. *Russkij yazyk v nauchnom osveschenii*. 2003; № 2 (6): 37 – 59.
24. Petruhin P.V. Zhili-byli: vopros zakryt? *Russkij yazyk v nauchnom osveschenii*. 2007; № 2 (14).
25. Sichinava D.V. «Sdvig nachal'noj tochki»: upotreblenie nekotoryh glagol'nyh form v introduktivnoj funkcii. *Issledovaniya po teorii grammatiki*. Moskva: Indrik, 2008; Vypusk 4.
26. Afanas'ev A.N., Barag L.G., Novikov Yu.A. *Narodnye russkie skazki A.N. Afanas'eva*: v 3 t. Moskva: Nauka, 1984; T. 2.
27. Jacobs J. *English Fairy Tales*. Rainbow Classics, 2016.
28. *Grimms Märchen* (Komplette Sammlung – 200+ Märchen). Hrsg. v. Oregan Publishing, 2018.

*Статья поступила в редакцию 15.11.21*

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-445-447

***Hasanova G.A.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gulistan160459@mail.ru*
***Bagavova A.R.,*** *undergraduate, Dagestan State University (Makhachkala, Russia)*

**NEW PHRASEOLOGICAL COMBINATIONS IN REGIONAL PRINT MEDIA.** The work is a study of new phraseological combinations in Dagestan Russian-language media on the example of newspaper articles on various problems. Phraseological neoplasms are analyzed from the point of view of structure, semantics and their functional orientation. As a result of the research, phraseological combinations are revealed, which reflect the processes taking place in different spheres of public life: economic, political, social, cultural. Among them there are phraseological units-stamps denoting the realities of modern life, and metaphorical phraseological combinations, the main function of which is the expression of social assessment. For the most part, these are individual authorial or, as they are also called, quasi-phraseological units.

*Key words:* **new phraseological combinations, regional mass media, phraseological units-stamps, metaphorical phraseological combinations, quasi-phraseological units.**

***Г.А. Гасанова,*** *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: gulistan160459@mail.ru*
***А.Р. Багавова****, магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала*

# НОВЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СОЧЕТАНИЯ В РЕГИОНАЛЬНЫХ ПЕЧАТНЫХ СМИ

Наша работа посвящена исследованию новых фразеологических сочетаний в дагестанских русскоязычных СМИ на примере газетных статей, отражающих различные проблемы. Фразеологические новообразования анализируются с точки зрения структуры, семантики и их функциональной направленности. В результате исследования выявились фразеологические сочетания, в которых отражаются процессы, происходящие в разных сферах общественной жизни: экономической, политической, социальной, культурной. Среди них встретились фразеологизмы-штампы, обозначающие реалии современной жизни, и метафорические фразеологические сочетания, основная функция которых – выражение социальной оценки. В большинстве своем – это индивидуально-авторские или, как их еще называют, квазифразеологизмы.

*Ключевые слова:* **новые фразеологические сочетания, региональные СМИ, фразеологизмы-штампы, метафорические фразеологические сочетания, квазифразеологизмы.**

Актуальность темы заключается в том, что изучение языка региональных СМИ на сегодняшний день является новым перспективным направлением исследований.

Цель данной статьи – исследование новых фразеологических сочетаний в дагестанских русскоязычных печатных СМИ.

Задачи статьи: выявить новые фразеологические сочетания в газетных текстах дагестанских русскоязычных СМИ; определить их структурные особенности; установить функционально-семантические особенности фразеологических инноваций в региональной публицистике, отражающих факты современной действительности.

Материалом для исследования послужили газетно-публицистические тексты центральных изданий Дагестана: «Черновик», «МД – Молодёжь Дагестана», «АиФ», «Дагестанская правда», «Новая газета» и др.

Фразеология – одно из самых ярких и действенных средств языка. Метафоричность, эмоциональность, экспрессивность – все эти качества ФЕ придают речи образность и выразительность.

Особой жизнью живут фразеологизмы в текстах средств массовой информации, особенно в газетах. Неслучайно профессор Г.О. Винокур полагал, что газетный текст, по сути, насквозь «фразеологизирован», поскольку стандартность, «клишированность» многих газетных выражений является неотъемлемым свойством этого языка [1]. Принципиальные отличия публицистики от художественной литературы состоят в ориентации на мысль, факт, документ, эстетически преображаемые [2, с. 4]. Не зря публицистику называют «летописью современности». Она отражает самые злободневные проблемы общества: социальные, политические, культурные и др.

И.П. Лысакова отмечает: «Эволюция газетно-публицистического стиля в русском языке демонстрирует четкую зависимость стилистических систем языка от социальных факторов. И в этом отношении феномен русского газетно-публицистического стиля представляет уникальный материал для исследователей» [3, с. 256].

Уже в древности знали, что воздействующая сила речи возрастает, если она чем-то выделяется. Журналист пытается привлечь внимание читателя с помощью таких экспрессивных средств, как тропы, фразеологические единицы, эмоционально-оценочная лексика, тем самым сочетая стандарт и экспрессию.

Стандарт и экспрессия – это основные черты газетного стиля. Они связаны с двумя основными функциями газеты: информационной и воздействующей. Газета должна информировать, сообщать какие-то факты, новости и в то же время – убеждать, эмоционально воздействовать. По мнению Г.Я. Солганика, категорию экспрессивности в рамках газетно-публицистического стиля речи целесообразно рассматривать «как видовое понятие по отношению к родовому – оценочности» [2, с. 9]. Публицистический стиль отличается полемичностью и эмоциональностью. Это объясняется стремлением журналиста доказать правильность своей позиции. Основная его цель – убеждать, агитировать, воздействовать на читателя, причем воздействовать не только на разум, но и на чувства. Автор предстаёт не как конкретная личность, а как представитель общества, выразитель его интересов, его идей.

Таким образом, выразительные средства языка в публицистическом тексте используются не столько для создания образности речи, сколько для выражения оценки, положительной или отрицательной. Однако при создании текстов массовой информации, предназначенных для определенной местности или культурного ареала, далеко не всегда учитываются территориальные особенности коммуникации, традиции, закрепившиеся стереотипы и субъективные оценки.

Нельзя не заметить, что в последние годы происходят существенные изменения в функционировании русского языка, в том числе в сфере массовой коммуникации. Они обусловлены, прежде всего, переменами в разных сферах жизни общества. Обновление в языке, особенно в наиболее его подвижной части – лексике и фразеологии, происходит настолько стремительно и ощутимо, что заслуживает пристального внимания и изучения. Одним из самых активных процессов в современной фразеологии является процесс неологизации, т.е. образование новых устойчивых сочетаний. Новые фразеологизмы в первую очередь появляются в СМИ. Они демонстрируют процесс поиска наиболее яркого языкового средства для наименования новых жизненных реалий. Новыми фразеологическими сочетаниями являются, как нам представляется, не только те, которые появились сравнительно недавно, но и те, которые являются устоявшимися в языке, общеизвестными, но каким-то образом изменились и употребляются по-новому.

Наиболее часто употребляемыми в языке газет являются следующие: *новые русские, адресные меры, делить рынок, теневая экономика, отмывание денег, пакет предложений, лицо кавказской национальности, встреча без галстуков, потребительская корзина.*

Новым в таких клише является именно сочетание слов, а не слова как таковые.

В новых фразеологизмах может участвовать некоторый набор ключевых слов, объединяющих словосочетания в единое семантическое поле: *силовые руководители, силовые министерства, силовые структуры; экономическое пространство, политическое пространство, культурное пространство* и т.д.

В региональных и местных печатных СМИ также прослеживается тенденция употребления новых фразеологических единиц, в которых отражаются процессы, происходящие в разных сферах общественной жизни: экономической (*криптовалютный скачок, бюджетный треш, инвестиционный климат*); политической *(протестная акция, верхушка дагестанской бюрократии, шпионы в юбках, Ангела не меркнет, оборотни в погонах);* социальной *(зеленая папка, яблочные гаджеты, залайканные селфи, СИЗые обещания, красная зона, слезоточивые новости)*.

Очень часто подобные фразеологические единицы употребляются в качестве заголовок газетных текстов.

В большинстве своем – это индивидуально-авторские или, как их еще называют, квазифразеологизмы. В дальнейшем они могут стать устойчивыми выражениями.

Следует отметить, что среди фразеологических сочетаний встретились фразеологизмы-штампы, которые обозначают реалии современной жизни, например: *средний класс, новые технологии, яблочные гаджеты, верхушка дагестанской бюрократии, зеленая папка, нестандартные решения, протестная акция, резонансные высказывания, мировой рынок и др.*

Одной из отличительных особенностей фразеологии является её метафоричность.

Большинство фразеологизмов, появившихся прежде всего в СМИ, образовалось в результате метафоризации свободных сочетаний слов или отдельных компонентов.

Публицистическая метафора возникает как результат переосмысления слова на основе образно-ассоциативного подобия под влиянием каких-то впечатлений, эмоциональных реакций. Метафора в современной публицистике является не только приёмом изображения действительности, но и действенным средством выражения социальной оценки: *коридоры власти, ростки демократии, корни национальных конфликтов, утечка мозгов, политическая кухня, шоковая терапия.*

Аристотель отмечал: «Всего важнее быть искусным в метафорах, перенять их от другого нельзя; это – признак таланта» [4, с. 178]. Этот принцип является одним из критериев мастерства не только писателя, но и журналиста.

Следует отметить также культурологический аспект метафоры. Она основана на присущем данному национально-культурному обществу стереотипном или эталонном ассоциативном комплексе.

Метафоры могут выражаться одним словом (то есть быть одиночными) и словосочетаниями.

В процессе сбора материала из региональных изданий Дагестана встретились метафоры разных частей речи.

*Экология-мать на предпоследнем, если не последнем месте, не доросли мы до цивилизованного уровня. А потому такие* ***туземцы, аборигены****, среду обитания которых можно нещадно загрязнять* («МД». 2016; 26 августа).

Ср.: ***туземец*** (устар.) «туземный, местный житель (обычно малоцивилизованной страны) в противоп. приезжему, иностранцу [5].

*Задача ополченцев – объединиться и разговаривать с теми, кто сидит в этой комиссии, чтобы туда не прошли* ***левые*** *товарищи* («СР». 2020; 4 июля).

У данного прилагательного в словарях зафиксировано значение «побочный и незаконный» по отношению к работе, заработку (*левый рейс, левые деньги)*. В данном контексте оно употребляется по отношению к лицу.

*Шел порывистый дождь, лица людей, технику, лошадей – все сковала усталость, все* ***съежилось*** *и, покрытое пылью, теперь обрастало непроходимой грязью* («МД». 2018; 26 августа).

Самой распространенной формой выражения метафоры являются двучленные фразеологические сочетания [6, с. 44]. Это могут быть генетивные обороты, построенные по модели «*И. п. сущ. + Р. п. сущ.»*.

***Волна коронавируса***

*Новая волна коронавируса была предсказуемой, несмотря на все предостережения* («А и Ф», 25.05.21).

***Самородки вольной борьбы***

*Конечно, хорошо, когда в стране есть* ***«русские танки»****, выросшие в кавказских горах* ***самородки вольной борьбы****, которые, не боясь грязи, вытаскивают результат сборной* («МД». 2018; 26 августа).

Ср.: *Самородок* – 1. Кусок или крупное зерно ископаемого металла в химически чистом виде. 2. Человек с большими природными дарованиями [5].

Автор распространяет узуальную метафору и создает квазифразеологическое выражение *самородки вольной борьбы.* Тут же индивидуально-авторское образование *русские танки.*

***Паутина власти***

*Кто кричал громче всех, что все во имя человека, тот во многих случаях и владеет всеми благами. Таково государственное устройство, такова высасывающая из вас все ваши силы* ***паутина власти****, где в центре очень удобно располагается корыстолюбивый чинуша, с мелкой душонкой, взращенный на вашем энтузиазме и подмявший все ваши привилегии* («МД». 2016; 22 июля).

В данном случае сочетание *паутина власти* имеет значение «то, что опутывает, подчиняет своему влиянию, власти».

***Мускул культуры***

*Дагестан не будет исключением. Нет у нашего народа таких* ***мускул культуры,*** *которые удержали бы нас от варварства и мракобесия* (“Республика». 2016; 5 августа).

Очень популярны атрибутивные словосочетания *«прилагательное + существительное»*. Распространенность метафор такого типа объясняется тем, что в них в наиболее явном виде обнаруживается сам механизм метафоризации. Метафора всегда бинарна (двучленна), так как в ее основе лежит взаимодействие двух смысловых компонентов. Обратимся к примерам.

***Ковидный хвост***

***«Ковидный хвост»*** *обойдётся экономике в 1% ВВП.*

В статье говорится о том, что экономика вскоре может ощутить действие ковида, который чреват потерями в валовом внутреннем продукте («НД». 2021; 5 апреля).

***Красная зона***

***Красная зона****. Эти два слова стали зловещим напоминанием того, что и без того напряженная работа медицинских работников в один миг может превратиться в величайшее испытание нервов и стойкости, профессионализма и человеколюбия. Но одно мы знаем неукоснительно: погибшие за последние две недели дагестанские врачи погибли на передовой, спасая нас* («Черновик». 2020; 9 мая).

*Красная* здесь в значении «опасное место, где находятся тяжелобольные».

***«Резиновая» квартира***

*В редакцию «ЧК» обратилась Динара Багаодинова – мать шестерых детей, проживающая в комнате площадью 22,5 кв. метров по ул. Буйнакского, 61. Этот дом признан аварийным, и по программе переселения из аварийного жилья им предоставили четырехкомнатную квартиру по ул. Азизова, 1. Но она оказалась* ***«резиновой»****. Мэрия Махачкалы решила, что там могут разместиться четыре семьи в 20 человек* («Черновик». 2020; 7 февраля).

Относительное прилагательное *резиновый* употреблено в переносном значении. Происходит его окачествление.

Ср.: резиновый (обычно с отриц.) Такой, который тянется, поддается растяжению; растяжимый. *Колбаса совсем резиновая! Вагон трамвая не резиновый: все не влезут* [7].

***«Высокое напряжение»***

*Что в Дагестане мешает развиваться частным компаниям в области энергетики.*

*Обеспечение электроэнергией в Дагестане – один из самых проблемных вопросов. Частые отключения, необоснованно начисляемые платежи – эти и другие вопросы постоянно поднимают жители республики* («Новое дело». 2020; 21 февраля).

Данный заголовок является фразеологическим единством. Происходит метафорическое переосмысление сочетания *высокое напряжение*. Высокое электрическое напряжение ассоциируется с недовольством людей по поводу проблем с электричеством. Двуплановость метафоры в заголовке явно ощущается.

Таким образом, одной из отличительных особенностей фразеологии является её метафоричность. Большинство фразеологизмов, появившихся прежде всего в СМИ, образовалось в результате метафоризации свободных сочетаний слов или отдельных компонентов.

Метафора в современной публицистике является не только приёмом изображения действительности, но и действенным средством выражения социальной оценки.

Самой распространенной формой выражения метафоры являются двучленные фразеологические сочетания: генетивные обороты, построенные по модели «И. п. сущ. + Р. п. сущ.», и атрибутивные словосочетания «прилагательное + существительное».

Научная новизна работы состоит в том, что фразеологические новообразования впервые исследуются на материале дагестанских русскоязычных СМИ.

Теоретическая значимость статьи связана с тем, что состояние современного русского языка, изменения, которые в нём активно происходят, нуждаются во внимательном изучении.

Практическая значимость связана с дальнейшим исследованием языка региональных СМИ, а также с возможностью применения материала и результатов исследования в лексикографической практике.

Библиографический список


1. Винокур Г.О. *Филологические исследования. Лингвистика и поэтика*. Москва, 1990.
2. Солганик Г.Я. Публицистика как искусство слова. *Поэтика публицистики.* Москва, 1990.
3. Лысакова И.П. *Язык газеты и типология прессы. Социолингвистическое исследование*. Санкт-Петербург, 2005.
4. Балашова Л.В. Динамическая тенденция метафоры от Аристотеля до современной когнитивной лингвистики. *Вестник Омского университета*. 2015; № 2.
5. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва, 1986.
6. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке. *Избранные труды. Лексикология и лексикография*. Москва, 1977.
7. Кузнецов С.А. *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург, 2000.
8. Чудинов А.П. *Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991 – 2000)*. Екатеринбург, 2001.


References


1. Vinokur G.O. *Filologicheskie issledovaniya. Lingvistika i po`etika*. Moskva, 1990.
2. Solganik G.Ya. Publicistika kak iskusstvo slova. *Po`etika publicistiki.* Moskva, 1990.
3. Lysakova I.P. *Yazyk gazety i tipologiya pressy. Sociolingvisticheskoe issledovanie*. Sankt-Peterburg, 2005.
4. Balashova L.V. Dinamicheskaya tendenciya metafory ot Aristotelya do sovremennoj kognitivnoj lingvistiki. *Vestnik Omskogo universiteta*. 2015; № 2.
5. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1986.
6. Vinogradov V.V. Ob osnovnyh tipah frazeologicheskih edinic v russkom yazyke. *Izbrannye trudy. Leksikologiya i leksikografiya*. Moskva, 1977.
7. Kuznecov S.A. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg, 2000.
8. Chudinov A.P. *Rossiya v metaforicheskom zerkale: kognitivnoe issledovanie politicheskoj metafory (1991 – 2000)*. Ekaterinburg, 2001.


*Статья поступила в редакцию 12.11.21*

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-447-450

***Gorina I.I.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: gorina.1955@ inbox.ru*
***Kovalchook D.A.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: kovalchook2006@rambler.ru*
***Moisa I.N.,*** *postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: irinamoisa@bk.ru.*

**CAUSE-AND-EFFECT RELATIONS IN THE TEXT: DYNAMIC PROCEDURALITY AND PREDICATIVE CAUSALITY.** The article examines aspects of influence of predicative operators of dynamic causality on the variability and semantics of cause-and-effect relations in a text, establishes the means that initiate such relations, determines forms, species characteristics and differences between the main and auxiliary means of dynamic influence on the development of cause-and-effect re-

lationships in a complex syntactic unit. This allows typologizing the main sign means of cause-and-effect relations in the text, to single out a block of predicates with the semantics of the effect. The connection between cause and effect in the text is carried out under specific conditions and expressed in their strict necessity and internal conditionality. The authors conclude that in the modern Russian language there is a special group of verbs and auxiliary components that provide a certain ratio of cause and effect. Their synthesis contributes to the formation of predicative groups, which are designed to perform the role of operators of cause-and-effect relations in the text.

*Key words:* **cause-and-effect relations, causality, operator of dynamic causality, predicative causality, logical-semantic transformations of text.**

***И.И. Горина,*** *д-р филол. наук, проф., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: gorina.1955@ inbox.ru*
***Д.А. Ковальчук****, канд. филол. наук, доц., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: kovalchook2006@rambler.ru*
***И.Н. Мойса,*** *аспирант, Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: irinamoisa@bk.ru*

# ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ТЕКСТЕ: ДИНАМИЧЕСКАЯ ПРОЦЕССУАЛЬНОСТЬ И ПРЕДИКАТИВНАЯ КАУЗАЛЬНОСТЬ

В статье рассматриваются аспекты влияния предикативных операторов динамической каузальности на вариативность и семантику причинно-следственных отношений в тексте, устанавливаются средства, инициирующие такого рода отношения, определяются формы, видовые признаки и отличия основных и вспомогательных средств динамического воздействия на развитие причинно-следственных отношений в сложном синтаксическом целом. Это позволяет типологизировать основные знаковые средства причинно-следственных отношений в тексте, выделить блок предикатов с семантикой следствия. Связь причины и следствия в тексте осуществляется при конкретных условиях и выражается в их строгой необходимости и внутренней обусловленности. Авторы делают вывод о том, что в современном русском языке существует специальная группа глаголов и вспомогательных компонентов, которые обеспечивают определенное соотношение причины и следствия. Их синтез способствует образованию предикативных групп, которые предназначены выполнять функцию операторов причинно-следственных отношений в тексте.

*Ключевые слова:* **причинно-следственные отношения, каузальность, оператор динамической каузальности, предикативная каузальность, логико-смысловые трансформации текста.**

Каузальные отношения входят в систему универсальных содержательных категорий текста. Динамический аспект воздействия каузальных предикативов на причинно-следственные отношения связан с лексическими, трансформационными, эволюционными и другими аспектами участия субъекта в процессе текстообразования. Подход к анализу текста с выделением динамической составляющей отношений несколько отличается от традиционного подхода и делает такое понимание проблемы актуальным.

Целью исследования является определение, типологизация и систематизация предикативных компонентов причинно-следственных отношений, способных выступать и в сочетании со вспомогательными языковыми средствами, обусловливающими динамическую процессуальность каузальных отношений.

Задачи исследования заключаются в том, чтобы определить круг предикативных языковых средств, способствующих трансформационным переходам причины в следствие; описать характер причинно-следственных отношений в семантическом, структурном и коммуникативном аспектах.

Причинно-следственные значения в текстовых структурах с «динамическими операторами причинно-следственных отношений», по нашим наблюдениям, соответствуют всем признакам динамического процесса речеобразования.

Наличие разных подходов к изучению данной проблемы объясняется сложным и противоречивым характером каузального воздействия предикативных динамических коррелятов на причинно-следственные отношения [1]. Следственная оценка событий обусловлена трансформационными переходами причины в следствие, которые придают высказыванию особый динамический статус. Сравним выражения:

***Причиной*** катастрофического наводнения ***послужил*** залповый сброс воды из водохранилища гидростанции.

***Если бы не*** залповый сброс воды из водохранилища, ***возможно,*** таких разрушительных последствий и ***не наступило бы.***

***Последствием*** залпового сброса воды из водохранилища ***стало*** наводнение.

Сброс воды из водохранилища гидростанции был необходимой мерой, хотя ***это, собственно, и явилось причиной*** наводнения.

Реальная оценка причины события трансформируется в ирреальное состояние следствия и образует в данном случае динамическую составляющую причинно-следственных отношений, оказывая при этом влияние на структурную составляющую конструкции и на отношения модальности, обусловливая тем самым синкретизм высказывания. Позиционное логико-семантическое расположение причины и следствия в высказывании не противоречит в большинстве случаев характеру связности компонентов, не искажает смысл высказывания, а привносит в текст лишь дополнительные семантические нюансы. Причинность носит всеобщий характер, все явления реальности, отображаемые в тексте, имеют свою причину и дополняются фактором наличия в тексте операторов номинализации и локализации причинных отношений, например:

Ни денег, ни любимого, ни хорошей работы – ***потому нет и осознания***, как жить дальше (М. Рудин).

Определенная причина в соответствующих условиях либо обязательно, либо вероятностно вызывает следствие и поэтому является фактором качественных и количественных отношений и динамических трансформаций события в следствие, например:

А куда я пойду, если люблю так, что в груди все сжимается, если жду, когда ты войдешь, посмотришь на меня. ***Тогда я сразу же пойму***: не буду я такой, как прежде (С. Никольская).

Причинность обеспечивает последовательность следственных событий, поскольку причина всегда предшествует следствию во времени и является динамической составляющей темпоральности события, выражаемой номинативами времени, предикативами временного видоизменения объекта. Это важнейшая динамическая составляющая отношений причины и следствия, где прослеживается связь события с причинностью, поскольку процессу развития присуща связь времен:

Я и прежде любил одну женщину, и она меня любила… Чувство мое к ней было сложно, как и ее ко мне; но так как она сама не была проста, оно и пришлось кстати. Истина мне тогда не сказалась; я не узнал ее и теперь, когда она предстала передо мною… ***Я ее узнал, наконец, да слишком поздно… Прошедшего не воротишь… Наши жизни могли бы слиться – но не сольются никогда*** (И. Тургенев).

Причинность имеет характер определенности, поскольку каждая причина вызывает конкретное, соответствующее только ей следствие, и поэтому может выражаться обстоятельственными категориями:

Было тихое осеннее утро. Солнце уже довольно высоко стояло на чистом небе, но поля еще блестели росой, а из недавно проснувшихся долин тянуло душистой свежестью. В лесу, еще сыром и бесшумном, весело распевали ранние птицы. На вершине холма, покрытого золотистой рожью, была видна небольшая деревенька. По высокой ржи, переливаясь то серебристой, то красноватой рябью, с мягким шумом бежали длинные волны. В вышине звенели жаворонки, которые летали то высоко, то низко. ***Как было не заглянуть*** в этот уголок малой родины после стольких лет странствий! (П. Майский).

Здесь образ, пейзаж являются объективной причиной принимаемого субъектом решения – осознать, вспомнить, «прикоснуться» к возникающему образу еще раз. Чувственные переживания субъекта текста от созерцания знакомого пейзажа являются причиной принятия определенного процессуального действия, пусть и не всегда выраженного прямо, в ирреальное, превращаемое в вероятностное предикативное восприятие или ожидание. Причинно-следственные отношения коррелируют с потребностью динамического переключения внимания читателя с описания текстового пространства на намерение совершить результирующее действие во времени [2].

Такой подход к анализу текста с выделением динамической составляющей отношений несколько отличается от традиционного подхода, где наблюдается и анализируется лишь констатация наличия маркеров причинно-следственных отношений и связности. Мы же склонны природу таких отношений в тексте рассматривать как динамический фактор. Безусловно, взаимодействие структурно-семантических компонентов текста в функциональном аспекте является основой причинно-следственных отношений в системе языка. Сам термин «взаимодействие» естественным образом может быть заменен на термины «связь», «воздействие», «динамическая трансформация сознания». Весь этот круг отношений (каузальность) предполагает такую связь текстовых событий, при которой одно действие или состояние служит или может служить достаточным основанием для динамической реализации другого действия. Семантика самого термина «динамический» подразумевает значения «изменчивый», «результативный», «темпо-

ральный». Конструктивные способности операторов причинно-следственных связей текста зависят от выражаемого ими лексического значения обусловленности и от их способности образовывать конструкции, актуализирующие причинно-следственную связь как со стороны причины, так и со стороны следствия.

Такой подход обусловливает возможность выделения таких операторов связи в отдельный подкласс предикативов динамической обусловленности причинных и следственных процессов в языке и классификации их по функциональным признакам. Задачей функциональной грамматики как одного из типов и направлений грамматики в широком смысле является разработка динамического аспекта функционирования грамматических единиц во взаимодействии с элементами разных уровней языка, участвующих в выражении смысла высказывания.

«Глаголы причинно-следственных отношений», «глаголы мыслительных операций», «причинные глагольные связки», «предикаты причинности», «причинные реляты» или даже «двухвалентные глаголы, способные на каузацию одного целостного нерасчлененного события с аналогичным ему событием» – как только не обозначали каузальные предикативы в современной русистике. Проблемным становится вопрос о том, какие глаголы входят в состав данной группы. Среди ученых по этому поводу нет единого мнения, что, видимо, обусловливает и отсутствие единой терминологии. В теории каузальности дискуссионным остается вопрос об объеме группы каузативных (каузальных) глаголов и их связи с дополняющими и замещающими компонентами.

В решении данного вопроса существует два подхода. В соответствии с первым (широкое понимание каузативности) к числу «каузативных» относят все глаголы, требующие существования в тексте прямого объекта, подвергающегося воздействию с целью внести те или иные изменения в смысл последующей предикативности [3].

В соответствии со вторым подходом (узкое понимание каузативности) к каузативным глаголам относятся только такие глаголы, которые обозначают или предполагают причинно-следственные отношения между двумя ситуациями [4].

В своем исследовании мы в большей степени опираемся на вторую точку зрения. При анализе подобного рода отношений мы имеем дело с взаимодействием или развитием предикативов с конкретизированной семантикой «причина + следствие», производными от них причастиями и деепричастиями, устойчивыми словосочетаниями и фразеологизмами, инициирующими такие отношения [5].

Динамический процесс условного «отсоединения» следствия от причины маркируется предикативными операторами следствия – динамическими коррелятами причинно-следственных отношений, которые, функционируя с вспомогательными компонентами, образуют блок средств динамической каузальности причинно-следственных отношений: обусловить, спровоцировать, породить, вызвать, создать, привести, поднять, повлечь, разбудить, возбудить, настроить, зажечь, навести, подтолкнуть, внушить, поселить, подбить, побудить, посеять, пробудить, нагнать, навеять, подвигнуть, вселить, всколыхнуть, послужить причиной, заронить зерно, заронить искру, заронить семя, заронить сомнение, натравить, раззадорить, подзадорить, подговорить, иметь следствием, послужить источником, явиться источником, вызвать к жизни, пробудить к жизни, дать начало, явиться причиной, подать повод, дать повод.

В разных синтаксических структурах мы встречаем обороты «современные подходы ***обусловлены…***, Его поведение ***спровоцировало*** нас на то…, Что могло ***породить*** нашу ответную реакцию?.., Что вас могло так ***раззадорить***?..., ***Это послужило причиной того***, что…», которые связаны с логическим побудительным вопросом: по какой причине совершается действие? – и они же являются маркерами ожидаемого следствия. Например, при причинно-следственных отношениях с вопросом правда, что эта причина имеет место? существуют синтаксические конструкции, присоединяемые следующими предикативными оборотами:

а) с утверждающими пояснениями: да, был грех; в самом деле произошло, ваша правда, верно, воистину случилось, есть грех, жизнь подтверждает, и то сказать, ничего не скажешь, согласен, справедливо, так оно и есть, что верно, то верно; что и говорить; что правда, то правда;

б) с отрицательными утверждениями, противопоставляемыми положительным утверждениям: сроду не было; нипочём, ни в жизнь не поверю; не было случая, чтобы; ни в коем случае не было; ни за какие коврижки не поверю; ни под каким видом не было; ни разу в жизни не случалось, например:

Мы видели, во что превратили эти вороги деревню и погосты отцов наших! ***Да ни в жизнь не разбудить*** в нас чувства сострадания к этим нелюдям! (Ф. Никитин).

Усиливают восприятие предикативных причинно-следственных отношений следующие компоненты: и вот, понятно, в общих чертах, действительно, честно, по правде говоря, по крайней мере, вот почему, абсолютно уверен, сколько угодно, которые привносят в текст различные семантические оттенки, расширяя зону синкретичности причинно-следственных отношений [6]. Данные динамические операторы причинно-следственных отношений в тексте инициируют ожидание следствия во времени, устанавливают, усиливают, а иногда и уменьшают последствия причины. Например:

Вы видели, что случается иногда в полдень июльского лета в калмыцких степях? Ещё только одиннадцатый час на исходе, а уже никуда не денешься от тяжелого зноя, каким дышит день. Раскаленный воздух едва-едва колышется над песчаной дорогой. Еще не скошенная, но на половину иссохшая трава никнет и стелется от зноя, почти невыносимого для живого существа. ***И вот, в один прекрасный миг появляется тарантас***, который пылит и привносит в эту безмятежность ощущение жизни – ***нужно доставить почту*** в отдаленный поселок (В. Быков).

Компонент «нужно доставить почту» в прямом или имплицитном выражении реализует в тексте «возможную причину» последующего развития события. При этом необходимо понимать, что действительность содержит в себе самые разнообразные варианты развития следствия во времени и пространстве. Компонент «и вот» указывает на быструю смену события, инициируя ожидаемое развитие следственного действия.

Связь причины и следствия в тексте осуществляется при конкретных условиях и выражается в их строгой необходимости и внутренней обусловленности: причина может породить данное следствие только при наличии вполне определенных условий, превращающих концентрирующуюся в причине возможность порождения следствия в реально существующую действительность [7].

Важнейший признак динамичности причинно-следственных связей и отношений – это их закономерный и непротиворечивый характер. Диалектическое единство причины и следствия находит отражение в семантической последовательности и инвариантности динамических каузативов (лексических и грамматических), которые обусловлены наличием двухчленной или многоступенчатой оппозиции «причина – следствие». Семантическая многоступенчатость причинно-следственных отношений закономерно проявляется в каузативной макроситуации и обеспечивается структурно. Составляющими данной макроситуации являются несколько последовательных локальных ситуаций, связанных между собой временными и пространственными отношениями.

Теоретическая значимость статьи заключена в том, что в ней устанавливается состав предикативных средств причинно-следственных отношений и признаки отражения семантической последовательности и инвариантности динамической и процессуальной каузальности, которая обусловлена наличием двухчленной или многоступенчатой оппозиции «причина – следствие».

Практическое значение исследования заключено в том, что материал статьи может быть использован при изучении динамических процессов в самых разных областях семантики, прагматики и коммуникации в синтаксисе языка.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать сдедующие выводы. В современном русском языке существует специальная группа глаголов и вспомогательных компонентов, которые обеспечивают определенное соотношение причины и следствия. Их синтез способствует образованию предикативных групп, которые предназначены выполнять функции операторов причинно-следственных отношений в тексте. Динамический процесс зависимости следствия от причины маркируется этими предикативными операторами, которые инициируют ожидание следствия во времени, устанавливают, усиливают, а иногда и уменьшают последствия причины.

Библиографический список


1. Баклагова Ю.В. К вопросу о каузальности и каузативности в системе языка. Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Филология и искусствоведение. Майкоп: АГУ, 2008; Выпуск 10 (38): 26 – 30.
2. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. Москва: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2004.
3. Кузнецов И.В. Категория причинности и ее познавательное значение. Теория познания и современная наука. Москва: Мысль, 1967: 3 – 73.
4. Недялков В.П., Сильницкий Г.Г. Типология каузативных конструкций. Типология каузативных конструкций. Морфологический каузатив. Ленинград: Наука, 1969: 5 – 18.
5. Русская грамматика: в 2 т. Москва: Наука, 1980; Т. 2.
6. Штайн К.Э. Переходность и синкретизм в свете деятельностной концепции языка. *Языковая деятельность: переходность и синкретизм*: сборник статей научно-методического семинара «TEXTUS». Москва – Ставрополь, 2001; Выпуск 7: 47 – 54.
7. Ященко Т.А., Всеволодова М.В. *Причинно-следственные отношения в современном русском языке.* Москва: ЛИБРОКОМ, 2012.


References


1. Baklagova Yu.V. *K voprosu o kauzal'nosti i kauzativnosti v sisteme yazyka*. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya i iskusstvovedenie. Majkop: AGU, 2008; Vypusk 10 (38): 26 – 30.
2. Zolotova G.A., Onipenko N.K., Sidorova M.Yu. *Kommunikativnaya grammatika russkogo yazyka*. Moskva: Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova RAN, 2004.
3. Kuznecov I.V. Kategoriya prichinnosti i ee poznavatel'noe znachenie. *Teoriya poznaniya i sovremennaya nauka*. Moskva: Mysl', 1967: 3 – 73.

4. Nedyalkov V.P., Sil'nickij G.G. Tipologiya kauzativnyh konstrukcij. *Tipologiya kauzativnyh konstrukcij. Morfologicheskij kauzativ*. Leningrad: Nauka, 1969: 5 – 18.
5. *Russkaya grammatika:* v 2 t. Moskva: Nauka, 1980; T. 2.
6. Shtajn K.`E. Perehodnost' i sinkretizm v svete deyatel'nostnoj koncepcii yazyka. *Yazykovaya deyatel'nost': perehodnost' i sinkretizm*: sbornik statej nauchno-metodicheskogo seminara «TEXTUS». Moskva – Stavropol', 2001; Vypusk 7: 47 – 54.
7. Yaschenko T.A., Vsevolodova M.V. *Prichinno-sledstvennye otnosheniya v sovremennom russkom yazyke.* Moskva: LIBROKOM, 2012.

*Статья поступила в редакцию 15.11.21*

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-450-452

***Sattarova R.V.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Sterlitamak branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: r.v.sattarova@strbsu.ru*

**THE INDIVIDUAL CONCEPT-SPHERE OF A BRITISH POLITICAL LEADER (BASED ON D. CAMERON'S DISCOURSE).** The peculiarity of political discourse is the combination of institutional and individual features: discourse conducted by a political institute within the political framework is the "matrix", "cells" of which are filled with characteristics conditioned by institutional discourse. The "unknown variable" features are represented by a politician's individual concept-sphere. The research deals with the individual concept-sphere of a politician within the framework of the rational sphere, emotional sphere and ethos-sphere, which discursive means appeal to the corresponding concept-spheres of the addressee. Thus, having an influence on the target audience, the political leader appeals to the means of the aforementioned concept-spheres, which are supposed to impact on the corresponding concept-spheres of the addressee. The research is based on the institutional discourse of David William Donald Cameron, the Prime-minister of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland in 2010-2016. The study is aimed at distinguishing concrete means which form the rational sphere, emotional sphere and ethos-sphere of D. Cameron's individual concept-sphere while appealing to various groups of the internal addressee. The main research method is discursive analysis which incorporates the following stages: revealing types of textual and discursive modality; distinguishing types of argumentation; consideration of strategies and tactics. The discursive analysis of the empirical material is conducted in regard to the addressee of the political speeches.

The research of D. Cameron's political speeches in 2009–2016 shows that an appeal to the internal target audience is characterised by a certain individual concept-sphere assigned as a dominant one for each addressee group: political institutions and leaders, the young, and working people – the rational sphere; the army – the emotional sphere; the Welsh – the ethos-sphere; people on welfare benefits – the emotional sphere and ethos-sphere. As a result of the study, the author comes to the conclusion that discursive means determined by the politician's individual concept-sphere are addressee-driven. Despite the same or similar discursive means while addressing various addressee groups, addressee-driven means (or some other factors, for instance, their correlation) are a key feature of a political leader's discourse. Situations of communicative success or failure in the discourse result from mutual interaction between the individual concept-spheres of a leader and a target addressee.

*Key words:* **political discourse, British leader, individual concept-sphere, addressee-driven means, communicative success/failure.**

***Р.В. Саттарова****, канд. филол. наук, доц., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: r.v.sattarova@strbsu.ru*

# ЛИЧНОСТНАЯ КОНЦЕПТОСФЕРА БРИТАНСКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ЛИДЕРА (НА ПРИМЕРЕ ДИСКУРСА Д. КЭМЕРОНА)

Отличительной особенностью политического дискурса является сочетание институциональных и индивидуально-личностных характеристик: дискурс, реализуемый от имени политического института в рамках политического контекста, представляет собой своего рода матрицу, «ячейки» которой заполнены обусловленными институциональным дискурсом параметрами. При этом «неизвестным» являются составляющие личностной концептосферы политика. В данном исследовании личностная концептосфера лидера рассматривается в рамках рациосферы, эмоциосферы и этос-сферы, средства реализации которых апеллируют к соответствующим концептосферам адресата. Таким образом, осуществляя воздействие на целевую аудиторию, политический лидер обращается к средствам отмеченных выше концептосфер, которые призваны влиять на соответствующие концептосферы адресата. Эмпирическим материалом данного исследования служит институциональный дискурс премьер-министра Соединённого Королевства Великобритании и Северной Ирландии Дэвида Уильяма Дональда Кэмерона. Целью исследования является рассмотрение конкретных средств, формирующих рациосферу, эмоциосферу и этос-сферу личностной концептосферы Д. Кэмерона при обращении к разным сегментам внутренней целевой аудитории. В качестве основного метода исследования мы обратились к дискурсивному анализу, основными этапами которого послужили определение видов модальности; выделение типов аргументации; рассмотрение стратегий и тактик. Дискурсивный анализ эмпирического материала проведён с учётом адресата политических выступлений.

В результате изучения выступлений Д. Кэмерона в 2009–2016 гг. было отмечено, что при обращении к внутренней целевой аудитории конкретный адресат получал апелляцию к определённым индивидуально-личностным концептосферам: политические структуры; молодёжь; наёмные работники – рациосфера; военные – эмоциосфера; валлийцы – этос-сфера; получающие социальное пособие – эмоциосфера и этос-сфера. Проведённое исследование позволяет сделать вывод об адресат-детерминированности дискурсивных средств, определяющих личностную концептосферу политика. Несмотря на наличие одинаковых или подобных дискурсивных средств при обращении к разной целевой аудитории, адресат-детерминированность является ключевой характеристикой дискурса политического лидера. Ситуации коммуникативного успеха или неудачи в дискурсе являются следствием взаимовлияния личностных концептосфер лидера и целевой аудитории.

*Ключевые слова:* **политический дискурс, британский лидер, личностная концептосфера, адресованность, коммуникативный успех/неудача.**

Выступления политического лидера являются разновидностью политического дискурса – вида дискурса, субъектами которого являются политические деятели, выполняющие свои профессиональные обязанности в сфере политики с целью реализации политических задач, ведущих к политическим последствиям [1; 2]. Речь политического лидера является в первую очередь институциональным дискурсом, т.е. осуществляется от имени политического института. Выступление от имени политического института может быть охарактеризовано в качестве персуазивного дискурса, так как призвано убедить адресата совершить определённое действие или отказаться от его совершения [3; 4]. Политический дискурс создаётся путём наложения друг на друга дискурсивного, идеологического и культурного кодов [5]. Несмотря на преимущественно институциональный характер политической коммуникации, соглашаемся с точкой зрения профессора З.З. Чанышевой, подчёркивающей необходимость исследования индивидуальных коннотаций, которые присущи политическому дискурсу. Профессор предлагает рассматривать различные области личностной концептосферы: идеосфера, социосфера, аксиосфера, рациосфера, эмоциосфера [6]. Принимая во внимание классическое учение о логосе, пафосе и этосе, развитое в трудах современных лингвистов [7–11], в данном исследовании представлены такие индивидуально-личностные концептосферы, как рациосфера, эмоциосфера и этос-сфера.

Таким образом, политический дискурс – «матрица» с известными характеристиками, определяемыми институциональным дискурсом, и «неизвестным», обусловленным элементами личностного дискурса, способствующими воздействию на конкретную целевую аудиторию. Ключевым аспектом политического дискурса является взаимодействие личностных концептосфер политического деятеля и целевой аудитории. Гипотезой данного исследования является адресат-детерминированность дискурсивных средств. Считаем, что средства репрезентации личностных концептосфер политического лидера призваны воздействовать на соответствующие личностные концептосферы адресата. Мы учитываем, что коммуникативный успех в политическом дискурсе обусловлен сочетанием различных дискурсивных средств, однако уверены, что в качестве основополагающей при обращении к определённой целевой аудитории можно выделить только одну или две концептосферы, так как замечено, что соотношение разных видов средств в дискурсе одного и того же лидера отличается в зависимости от целевой аудитории.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что существует возможность моделирования речевого поведения политического лидера на ос-

нове выделенных нами моделей политического дискурса. В данной работе под моделями понимается определённый набор языковых и дискурсивных средств, репрезентирующих ту или иную концептосферу.

Материал исследования представлен дискурсом 75-го премьер-министра Соединённого Королевства Великобритании и Северной Ирландии Дэвида Уильяма Дональда Кэмерона. В ходе исследования проанализировано около 200 выступлений политического лидера в рамках предвыборных кампаний и сроков премьерских полномочий (2009–2016 гг.). Единицей анализа послужил адресат-детерминированный фрагмент дискурса, т.е. отрезок дискурса, обращённый к одной целевой аудитории. Количество проанализированных фрагментов дискурса – 730 единиц. Целью данного исследования является рассмотрение конкретных средств репрезентации рациосферы, эмоциосферы и этос-сферы личностной концептосферы Д. Кэмерона при обращении к разным сегментам внутренней целевой аудитории.

В ходе дискурсивного анализа для достижения цели исследования мы решали следующие задачи. В каждом адресат-детерминированном фрагменте речей Д. Кэмерона были выделены стратегии дискурса, виды модальности и аргументации, представленные конкретными языковыми и дискурсивными средствами, которые в дальнейшем были условно отнесены нами к одной из трёх частных сфер индивидуально-личностной концептосферы. Отметим, что нашей приоритетной задачей является выделение и описание самих дискурсивных средств, а их распределение по группам авторами исследования обусловлено интерпретацией трудов ряда филологов [7–11 и др.] и проведено в соответствии с их иллокутивной целью.

Отмеченные задачи стали этапами дискурсивного анализа, применённого в данном исследовании:

1) определение видов модальности (текстовой и дискурсивной);
2) выделение семантического вида аргументации;
3) рассмотрение стратегий и тактик дискурса политического лидера (классификации, используемые в данной статье, подробно представлены в диссертации Саттаровой Р.В. [12]).

Научная новизна данного исследования заключается в апробации предлагаемой методики анализа и в её дальнейшем использовании при составлении речей для политических деятелей. Политический дискурс Д. Кэмерона можно назвать достаточно успешным, т.к. используемые им средства воздействия привели к нескольким крупным коммуникативным успехам.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении знаний о моделировании политического дискурса; дополнении теории дискурса новой методикой дискурсивного анализа. Практическая ценность исследования представлена возможностью применения выделяемых нами моделей дискурса при обращении к той или иной целевой аудитории, а также в рамках научно-исследовательской работы студентов, обучающихся по направлениям «Филология», «Лингвистика», «Иностранный язык».

В результате исследования выявлено, что рациосфера репрезентируется 1) прагматической (раскрывающей пользу какого-либо действия) и интеллектуальной (защищающей определённые идеи и взгляды) аргументацией; 2) эпистемической (передающей значения «знание/незнание», «уверенность/неуверенность», раскрывающей выводы), эвиденциальной (предлагающей доказательства) и деонтической модальностью волеизъявления и способности. Кроме того, в фокусе данного исследования были когнитивные метафоры, которые, по словам выдающегося лингвиста современности А.П. Чудинова, реализуют, моделируют и оценивают политические процессы [13], вследствие чего относятся к домену рациосферы.

Считаем, что эмоциосфера представлена 1) эмоциональной (направленной на эмотивный фон аудитории) и эстетической (обращающейся к представлениям о прекрасном) аргументацией; 2) деонтической модальностью угрозы и обещания; эмотивной (передающей и обращающейся к чувствам), гипотетической (выражающей предположение, возможность, упрёк, сожаление, желание), аксиологической (выраженной оценочной лексикой, в том числе культурологически маркированными единицами) модальностью. Культурологически маркированными единицами называют единицы языковой системы, обладающие культурно-ценностной информацией [14; 15].

Реализация этос-сферы включает модели морально-этической аргументации и ряд идеологем.

В качестве приёмов и тактик стратегий выступают определённые виды модальности [12], а также другие средства, отнесение которых к частной концептосфере осуществлялось в соответствии с их иллокутивной целью.

На основе изучения материала исследования выявлено, что в процентном соотношении рациосфера личностной концептосферы политика более всего представлена при обращении к политическим структурам (43 %), молодёжи (41 %) и наёмным работникам (40 %). При апелляции к данным адресатам Д. Кэмерон моделировал прагматическую или интеллектуальную аргументацию. В примере 1 представлен образец интеллектуальной аргументации, иллокутивной целью которой является принятие аудиторией точки зрения политика:

Пример 1. *There are some very special other things that make Britain a place we are proud to call home. I want to share my thoughts on three of those things tonight. Philanthropy and volunteering. Our culture of philanthropy and volunteering. The way we have built a country that is a welcoming home for people with different cultures, histories and religions. And our values, and willingness to stand up and defend them* [16].

Перевод. *Существуют особенности [характера, культуры], которые заставляют нас гордиться, когда мы называем Британию своей родиной. Сегодня я хочу рассказать о трёх таких особенностях. Помощь нуждающимся. Наша культура, в которой принято помогать нуждающимся. Наша страна – гостеприимный дом для людей с разной культурой, историей и религией. И наши ценности и готовность защищать их* (здесь и далее перевод наш – *С.Р.*).

Кроме смыслового наполнения данного фрагмента дискурса, интенциональность реализуется с помощью личного местоимения *I* (‘я’), в этом случае не столько являющегося показателем национально-культурной характеристики, сколько объясняемого – в сочетании с глаголом деонтической модальности *to want* (‘хотеть’ (значение «волеизъявление»)) и глаголом интегративной семантики *to share* (‘поделиться’ (*зд.:* ‘рассказать’)) – стремлением лидера предъявить свою точку зрения адресату.

Отличительными чертами дискурса Д. Кэмерона были апелляция к средствам эмотивной модальности при моделировании различных видов аргументации и обращение к эмоциональной аргументации в качестве основы для других моделей. Так, средства эмоциональной аргументации включают эмотивную лексику (имена прилагательные в превосходной степени сравнения *the greatest, the most generous*, *the poorest;* наречие-интенсификатор *really*) и эмотивный синтаксис (вспомогательный глагол *to do* в утвердительном предложении, эмфатические синтаксические конструкции, основанные на анафоре *It’s British troops … It’s Britain that … And it’s the British public who* …):

Пример 2. *First, one of the greatest things about Britain is that we are one of the most generous nations on earth. We really do care about those less fortunate than ourselves. There I was at the G20 this weekend making the case for more sustained global action to deal with Ebola. Once again it’s British troops and British aid workers out there on the front line risking their own lives in an effort to save others. It’s Britain that has kept its commitment on aid – because as a country, we don’t make promises to the poorest people on the planet and then not meet them. And it’s the British public who have given over £830 million in the last decade to international appeals for humanitarian causes from the Philippines to West Africa* [там же].

Перевод: *Во-первых, одна из величайших характеристик Британии состоит в том, что мы одна из самых благородных стран в мире. Мы действительно заботимся о тех, кому повезло меньше, чем нам. На этих выходных я был на саммите «Большой двадцатки», выступая за сохранение мировых темпов по борьбе с лихорадкой Эбола. Снова именно британские войска и сотрудники британской гуманитарной помощи находятся на передовой, рискуют своей жизнью, пытаясь спасти других. Именно Британия сдержала своё обязательство по гуманитарной помощи, потому что наша страна не даёт обещаний беднейшим людям на планете, а затем не выполняет их. И именно британцы пожертвовали 830 миллионов фунтов за последние десять лет на международную гуманитарную помощь странам, простирающимся от Филиппин до Западной Африки.*

Одним из средств домена рациосферы является когнитивная метафора. Так, обращаясь к наёмным работникам, Д. Кэмерон включил в дискурс оригинальную когнитивную метафору *ECONOMY IS A MERRY-GO-ROUND:*

Пример 3. *There’s a similar complacency in how we approach the crucial issue of low pay. There is what I would call a merry-go-round. People working on the minimum wage having that money taxed by the government and then the government giving them that money back – and more – in welfare* [17].

Перевод. *Существует подобное самодовольство и в том, как мы подходим к ключевому вопросу низкой заработной платы. Существует, как я бы это назвал, карусель. Люди получают минимальную заработную плату, которую правительство облагает налогом, и затем это же правительство возвращает эти же деньги, более того, возвращает в виде социальных пособий.*

Реализация эмоциосферы личностной концептосферы Д. Кэмерона среди внутренней целевой аудитории наиболее всего проявляется при апелляции к военным (56 %) и получающим социальное пособие (54 %). В качестве иллюстрации средств эмоциосферы мы выбрали эмоциональную аргументацию и тактику иллюстрирования стратегии персуазивности, основанную на обращении к воображению адресата:

Пример 4. *You tried to come off welfare, you didn’t take more money home. You tried to earn a wage and after all the benefit withdrawals and tax, you ended up hardly better off than when you started. Say you were a single mother of two children, working shifts as a carer, trying to claw your way out of welfare. Say you were earning £150 a week. Under Labour, in some cases, do you know how much of that you would keep, after benefit withdrawal and taxes? 4p in every pound. Four pence. Would you get out of bed on a cold morning for that? No one would. So this is a key, irreducible principle for us – work must always pay* [18].

Перевод. *Вы старались прожить без социальных пособий (устроившись на работу), (но) вы не заработали больше денег. Вы пытались заработать, но после всех вычетов и налогов у вас оказалось не намного больше средств, чем до того, как вы начали работать. Допустим, Вы – мать-одиночка с двумя детьми, работающая сиделкой, пытающаяся выкарабкаться из жизни на социальные пособия. Предположим, Вы зарабатываете 150 фунтов в неделю. При Лейбористской партии в некоторых случаях знаете ли Вы, сколько денег*

*у Вас останется после всех вычетов и налогов? 4 пенса от каждого фунта. 4 пенса. Вы бы вставали с постели холодным утром из-за этого? Никто бы не вставал. Вот почему наш главный, постоянный принцип: работа всегда должна приносить доход.*

Апелляция к воображению получающих социальное пособие в данном фрагменте дискурса усиливается средствами эмотивной модальности, а именно эмотивным синтаксисом: *4p in every pound. Four pence* [там же].

Этос-сфера личностной концептосферы Д. Кэмерона была более всего представлена при апелляции к валлийцам (39 %) и получающим социальное пособие (36 %). В примере 5 идеологема *A responsible society* реализуется с помощью средств аксиологической модальности: *good, right, hard, wrong, trust, collective responsibility, to erode:*

Пример 5. *As well as the good intentions of governments, there was that assumption of trust at the heart of the system. That people would naturally do the right thing. That they would use the system when they fell on hard times, but then work their way out of it. This may have worked when the welfare state was born, when there was a stronger culture of collective responsibility in this country. But as I've argued for years, the welfare system has helped to erode that culture. From the couple told they'll get more benefits if they live apart to those who knew they could earn more by signing on than by going out to work. Time and again people were not just allowed to do the wrong thing but were actively encouraged to do so* [19].

Перевод. *Наряду с благими намерениями правительств, в основе этой системы (социальных пособий) находилась идея доверия. (Вера в то), что люди, естественно, поступят правильно. Что они будут прибегать к этой системе, когда им будет сложно, но затем «вернутся в строй». Возможно, система бы сработала, когда она только появилась, когда в этой стране сильнее было развито чувство социальной ответственности. Но, как я утверждал годами, система социальных пособий разъела чувство ответственности. Это и семейная пара, которой объяснили, что их пособие будет больше, если они будут жить раздельно, это и те, кто знали, что смогут зарабатывать больше, подав заявление на социальные пособия, чем устроившись на работу. Снова и снова людям не просто разрешали поступать неправильно, их усердно поощряли на это.*

Таким образом, апелляция к сегментам внутренней целевой аудитории представлена похожими средствами, однако их соотношение позволяет сделать вывод о доминантной сфере индивидуально-личностной концептосферы Д. Кэмерона при обращении к определённой целевой аудитории с соответствующими видами текстовой и дискурсивной модальности, семантическими типами аргументации, стратегиями и тактиками дискурса: рациосфера (адресат: политические структуры; молодёжь; наёмные работники), эмоциосфера (военные; получающие социальное пособие), этос-сфера (валлийцы; получающие социальное пособие). Стоит отметить, что особенности дискурсообразующего топоса при обращении к последней указанной целевой аудитории приводят к одинаковому соотношению двух индивидуально-личностных концептосфер: эмоциосферы и этос-сферы.

Считаем, что предлагаемая нами методика дискурсивного анализа представляет собой достаточно комплексный подход к исследованию выступлений политического лидера и может быть внедрена в практику дискурсивного анализа, а также при составлении речей лидеров.

В результате данного исследования мы пришли к выводу о зависимости между конкретными языковыми и дискурсивными средствами, к которым обращается британский лидер Д. Кэмерон, и сегментом целевой аудитории. Несмотря на наличие одинаковых или подобных дискурсивных средств при обращении к разной целевой аудитории, адресат-детерминированность является одной из ключевых характеристик, определяющих личностную концептосферу политика. Именно результат взаимовлияния личностных концептосфер лидера и целевой аудитории приводит к ситуациям коммуникативного успеха или неудачи в дискурсе. В качестве перспективы исследования отметим сопоставительный анализ индивидуально-личностной концептосферы разных британских лидеров как представителей одного лингвокультурного сообщества, а также британских и американских лидеров, обладающих разным культурным наследием.

Библиографический список


1. Dijk T.A. What is political discourse analysis? *Political Linguistics*. 1997: 11 – 52.
2. Gastil J. Undemocratic discourse: a review of theory and research on political discourse. *Discourse and Society*. 1992; Vol. 3, № 4: 469 – 500.
3. Кошеварова Ю.А. *Коммуникативно-прагматический анализ аргументативного дискурса: на материале художественных произведений английских и американских писателей XX века*. Диссертация … кандидата филологических наук. Уфа, 2006.
4. Чернявская В.Е. *Дискурс власти и власть дискурса. Проблемы речевого воздействия*. Москва: Флинта, 2006.
5. Иванова С.В. Тенденции развития и исследования современного политического дискурса. *Актуальные проблемы контрастивной лингвистики, типологии языков и лингвокультурологии в полиэтническом пространстве*. Уфа, 2011: 58 – 67.
6. Чанышева З.З. Структурация индивидуальной концептосферы субъекта политического дискурса. *Вестник Башкирского университета*. 2012; Т. 17, № 1: 117 – 120.
7. Астафурова Т.Н., Олянич А.В. *Лингвосемиотика власти: знак, слово, текст*. Волгоград: Нива, 2008.
8. Языковая среда. *Полный словарь лингвистических терминов*. Ростов-на-Дону, 2010.
9. Петрова Е.А. Логосфера как вербально-дискурсивная сфера культуры. *Актуальные проблемы права и государства в XXI веке*. Уфа, 2018; Т. 10, Ч. 2: 26 – 30.
10. Хазагеров Г.Г. *Политическая риторика*. Москва: Никколо-Медиа, 2002.
11. Хазагеров Г.Г. *Убеждающая речь*. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2010.
12. Саттарова Р.В. *Средства моделирования властных отношений в политическом дискурсе*. Диссертация … кандидата филологических наук. Уфа, 2019.
13. Чудинов А.П. Постулаты уральской школы политической метафорологии. *Уральский филологический вестник*. Серия: Язык. Система. Личность: лингвистика креатива. 2012; № 2: 85 – 93.
14. Иванова С.В. *Лингвокультурологический аспект исследования языковых единиц*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Уфа, 2003.
15. Иванова С.В., Чанышева З.З. *Лингвокультурология: проблемы, поиски, решения*. Уфа: РИЦ БашГУ, 2010.
16. *Norwood Dinner: Prime Minister's speech*. Available at: https://conservative-speeches.sayit.mysociety.org/speech/601915
17. *PM speech on opportunity*. Available at: https://www.gov.uk/government/speeches/pm-speech-on-opportunity
18. *Prime Minister sets out welfare reform plans in speech in Hove*. Available at: https://www.brightonandhovenews.org/2015/02/17/prime-minister-sets-out-welfare-reform-plans-in-speech-in-hove/
19. *Welfare speech*. Available at: https://www.gov.uk/government/speeches/welfare-speech


References


1. Dijk T.A. What is political discourse analysis? *Political Linguistics*. 1997: 11 – 52.
2. Gastil J. Undemocratic discourse: a review of theory and research on political discourse. *Discourse and Society*. 1992; Vol. 3, № 4: 469 – 500.
3. Koshevarova Yu.A. *Kommunikativno-pragmaticheskij analiz argumentativnogo diskursa: na materiale hudozhestvennyh proizvedenij anglijskih i amerikanskih pisatelej XX veka*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2006.
4. Chernyavskaya V.E. *Diskurs vlasti i vlast' diskursa. Problemy rechevogo vozdejstviya*. Moskva: Flinta, 2006.
5. Ivanova S.V. Tendencii razvitiya i issledovaniya sovremennogo politicheskogo diskursa. *Aktual'nye problemy kontrastivnoj lingvistiki, tipologii yazykov i lingvokul'turologii v poli`etnicheskom prostranstve*. Ufa, 2011: 58 – 67.
6. Chanysheva Z.Z. Strukturaciya individual'noj konceptosfery sub`ekta politicheskogo diskursa. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2012; T. 17, № 1: 117 – 120.
7. Astafurova T.N., Olyanich A.V. *Lingvosemiotika vlasti: znak, slovo, tekst*. Volgograd: Niva, 2008.
8. Yazykovaya sreda. *Polnyj slovar' lingvisticheskih terminov*. Rostov-na-Donu, 2010.
9. Petrova E.A. Logosfera kak verbal'no-diskursivnaya sfera kul'tury. *Aktual'nye problemy prava i gosudarstva v XXI veke*. Ufa, 2018; T. 10, Ch. 2: 26 – 30.
10. Hazagerov G.G. *Politicheskaya ritorika*. Moskva: Nikkolo-Media, 2002.
11. Hazagerov G.G. *Ubezhdayuschaya rech'*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, 2010.
12. Sattarova R.V. *Sredstva modelirovaniya vlastnyh otnoshenij v politicheskom diskurse*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2019.
13. Chudinov A.P. Postulaty ural'skoj shkoly politicheskoj metaforologii. *Ural'skij filologicheskij vestnik*. Seriya: Yazyk. Sistema. Lichnost': lingvistika kreativa. 2012; № 2: 85 – 93.
14. Ivanova S.V. *Lingvokul'turologicheskij aspekt issledovaniya yazykovyh edinic*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Ufa, 2003.
15. Ivanova S.V., Chanysheva Z.Z. *Lingvokul'turologiya: problemy, poiski, resheniya*. Ufa: RIC BashGU, 2010.
16. *Norwood Dinner: Prime Minister's speech*. Available at: https://conservative-speeches.sayit.mysociety.org/speech/601915
17. *PM speech on opportunity*. Available at: https://www.gov.uk/government/speeches/pm-speech-on-opportunity
18. *Prime Minister sets out welfare reform plans in speech in Hove*. Available at: https://www.brightonandhovenews.org/2015/02/17/prime-minister-sets-out-welfare-reform-plans-in-speech-in-hove/
19. *Welfare speech*. Available at: https://www.gov.uk/government/speeches/welfare-speech%20


*Статья поступила в редакцию 16.11.21*

УДК 811.161.1; 81-26 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-453-458

***Shliakhova G.I.**, postgraduate, Maxim Gorky Institute of Literature and Creative Writing (Moscow, Russia), E-mail: galine_24@mail.ru*

**COMPOSITION AND STRUCTURE OF THE "MENTAL SPHERE" SEMANTIC MACROFIELD IN THE RUSSIAN LANGUAGE AND IN THE POETRY BY IGOR-SEVERYANIN**. The article is dedicated to defining boundaries of the semantic field, which unites the mental sphere lexemes. Divergences in linguistic approaches to the composition of the mental sphere vocabulary in the Russian language make it difficult to distinguish an archiseme. In addition, the convergence of the mentality semantics with other semes, among which, first of all, should be named *feeling*, *character* and *speech*, accounts for the branched periphery of this lexical-semantic macrofield. The study examines the structure and composition of the mental sphere lexical-semantic field. The analysis is based upon usual meanings of words with the mentality seme, as well as on the implementation of the mentality semantics in fictional speech. Texts by Igor-Severyanin, in whose poetry lexemes with mental semantics dominate both in terms of frequency and of significance, represent the main research material.

*Key words:* **mental sphere words, lexis, semantics, usual meaning, figurative meaning, lexical-semantic fields, linguopoetics, Igor-Severianin.**

***Г.И. Шляхова**, аспирант, ФГБОУ ВО «Литературный институт имени А.М. Горького», г. Москва, E-mail: galine_24@mail.ru*

# СОСТАВ И СТРУКТУРА СЕМАНТИЧЕСКОГО МАКРОПОЛЯ «МЕНТАЛЬНАЯ СФЕРА» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И В ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ ИГОРЯ-СЕВЕРЯНИНА

Статья посвящена проблеме определения границ семантического поля, объединяющего лексику ментальной сферы. Расхождения в лингвистических подходах к составу лексики ментальной сферы русского языка затрудняют выделение архисемы; кроме того, сближение семантики ментальности с другими семами, среди которых в первую очередь следует назвать *чувство*, *характер* и *речь*, обусловливают развитую периферию данного семантического макрополя. В данном исследовании рассматриваются структура и состав лексико-семантического поля (ЛСП) ментальной сферы на основании узуальных значений слов, обладающих семой ментальности, а также реализация семантики ментальности в художественной речи на примере текстов Игоря-Северянина, в поэзии которого лексика с ментальной семантикой доминирует как по частотности употребления, так и в плане смысловой нагрузки.

*Ключевые слова:* **слова ментальной сферы, лексика, семантика, узуальное значение слова, переносные значения слов, лексико-семантические поля, лингвопоэтика, Игорь-Северянин**.

Современная лингвистика уделяет всё большее внимание теории ментальности, которая охватывает различные способы выражения всех сторон интеллектуальной жизни человека (см., например, [1, с. 80]). При этом на передний план выходит соотнесение языковой ментальности с мировоззренческой структурой сознания, а также с закреплением результатов мыслительной деятельности в естественном языке. Тем самым важны не только ментальные процессы и структуры сами по себе, но главным образом то, как они представлены в языке и речи [2, с. 217].

Несмотря на высокий интерес лингвистов к лексике ментальной сферы, в науке до сих пор нет единственного строгого определения понятия *ментальность* и исчерпывающего перечня входящих в соответствующее семантическое поле лексических единиц. Связано это, прежде всего, со сложностью и комплексностью понятия. Например, при употреблении в художественной речи лексемы с семантикой ментальности выстраивают сложные взаимосвязи, что затрудняет очерчивание лексико-семантического поля (ЛСП) в чётких границах. В поэтических текстах расширение и усложнение смыслов происходит за счёт развития новых значений, не свойственных слову в его узуальном употреблении, и выхода слова за пределы его семантического поля [3]. В результате у ЛСП наблюдается разветвлённая периферия с пересечением множеств, даже в отношении ядра и архисемы семантического макрополя, объединяющего лексику ментальной сферы, возможны расхождения исследовательских мнений.

Лексика ментальной сферы вызывает высокий интерес лингвистов, так как именно посредством её употребления в языке отражается миропонимание наций и отдельных их представителей – авторов конкретных речевых высказываний. Этим обусловлена актуальность данной работы, так как исследуемая в ней проблематика активно разрабатывается отечественными и зарубежными учёными, специалистами в области семантики, а также смежных дисциплин (лингвокультурология, социолингвистика и пр.).

Новизна исследовательской работы состоит в подходе к лексике ментальной сферы как к одной из отличительных черт идиостиля Игоря-Северянина. Таким образом, цель исследования состоит в анализе лексико-семантических особенностей идиостиля Игоря-Северянина на примере авторского употребления лексики ментальной сферы. Для достижения цели в ходе исследования последовательно решены следующие задачи:

– проведено изучение и написан историографический обзор фундаментальных работ по лексической семантике и научных лингвистических исследований лексики ментальной сферы;

– обозначены границы, структура и состав семантического макрополя «ментальная сфера» в русском литературном языке;

– рассмотрены синтагматические связи и парадигматические отношения лексики ментальной сферы в русском языке и в поэтических текстах Игоря-Северянина, в том числе пересечения семантических полей;

– определены основные черты лексики ментальной сферы в творчестве Игоря-Северянина, произведён частотный анализ словоупотреблений;

– проанализировано развитие контекстуальной семантики ментальной сферы у лексем в поэтических текстах Игоря-Северянина;

– выделены главные лексико-семантические черты идиостиля Игоря-Северянина.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно существенно дополняет научные сведения по определению состава семантического поля «ментальная сфера» в русском языке и его соотношениям с другими лексико-семантическими полями, а также расширяет научные знания об идиостиле Игоря-Северянина.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования её результатов и материалов исследования непосредственно в практике преподавания современного русского языка, при чтении курсов по лексической семантике и лингвистической поэтике, спецкурсов по творчеству Игоря-Северянина и поэзии Серебряного века, а также при составлении словарей языка русской поэзии и русских идеографических словарей.

Материалы и методы. Составление семантических полей с целью систематизации лексики по смысловому критерию применяется многими лингвистами. В работах А.А. Уфимцевой, З.Д. Поповой, К.А. Кочновой, П. Гиро, Г.С. Щура, А.В. Бондарко можно найти различные методологические подходы к семантической категоризации слов. Академиком Н.Ю. Шведовой разработаны теоретические основы для описания значений слов, сгруппированных с точки зрения концептов и смысловых парадигм, которые использованы при составлении Русского идеографического словаря и Русского семантического словаря.

В рамках настоящего исследования методом сплошной выборки из Толкового словаря русского языка были выписаны 3 032 лексических единиц, из них 62 – фразеологические. Предложена идеографическая классификация узуальной лексики ментальной сферы, в результате которой было получено 13 семантических полей внутри макрополя ментальности.

Для иллюстрации употребления лексем ментальной сферы в художественной речи взяты поэтические тексты эгофутуриста Игоря-Северянина. Уделяя пристальное внимание внутреннему миру лирического героя, отдавая приоритет процессам, происходящим в душе, психике и сознании человека перед явлениями внешней действительности, Северянин делает лексику ментальной сферы доминантой своего поэтического языка и главной чертой словоупотребления.

Исследователи сходятся во мнении, что под ментальной сферой следует понимать работу сознания, когнитивные установки и мыслительные процессы во всём их многообразии. Такой подход встречаем, например, в известном и авторитетном сборнике научных статей «Логический анализ языка. Ментальные действия», в котором к ментальным лексемам авторами отнесены понятия, обозначающие идейные компоненты, мысли, намерения [4, с. 3–6]. Такую же позицию разделяют Е.С. Кубрякова и В.З. Демьянков, предлагающие сфокусироваться на изучении «знания как такового» и «разнообразных мыслительных процессов, относящихся к его возникновению и его использованию» [5, с. 8].

Вместе с тем ряд учёных настаивают и на более широкой трактовке *ментальности*. Михаил Гуревич, например, отталкиваясь от французского аналога *mentalité*, даёт следующее определение: «нечто общее, лежащее в основе сознательного и бессознательного, логического и эмоционального, т.е. глубинный и поэтому труднофиксируемый источник мышления, идеологии и веры, чувства и эмоций» [6, с. 459]. По мнению В.В. Колесова, *ментальность* представляет

собой «миросозерцание в категориях и формах родного языка, соединяющее в процессе познания интеллектуальные, духовные и волевые качества национального характера в типичных его проявлениях» [7, с. 15]. Общее в подходах такого рода к ментальности определяется как противопоставление внешней среды внутреннему миру субъекта, объективной реальности – тому, что объединяет работу разума и эмоциональной сферы.

Из-за различий в определениях встаёт проблема определения в языке границ лексико-семантического поля ментальной сферы. В ходе данного исследования в пределах семантического макрополя «ментальная сфера» выделено 13 ЛСП – «истина», «мысль», «знание», «ум», «нравственность», «характер», «умонастроение», «разум», «воля», «внимание», «память», «информация», «вдохновение», по которым распределены 3 032 лексические единицы, имеющие сему ментальности на основании анализа их словарных значений (см. табл. 1). При этом в качестве наиболее общего и фундаментального понятия, которое может выступать архисемой данного макрополя, следует признать слово *сознание*.

В словаре С.И. Ожегова приведены следующие значения лексемы *сознание*, выделяемой нами в качестве архисемы макрополя:

1. От *сознать* – понять, отдать себе отчёт в чём-нибудь, правильно оценив окружающее, совершающееся.
2. Мысль, чувство.
3. Способность мыслить, рассуждать и определять своё отношение к действительности как свойство высшей нервной деятельности человека.
4. Состояние человека в здравом уме и твёрдой памяти, способность отдавать себе отчёт в своих поступках, чувствах [8, с. 1109].

Значения 1, 3 и 4 соответствуют узкому пониманию ментальной сферы, а значение 2 – широкому, объединяющему субъективные мысль и чувства как оппозицию объективной действительности.

В лирике Северянина слово *сознание* (поэтом используется архаичный вариант орфографии с мягким знаком – *сознанье*) встречается весьма редко: обнаружено 12 словоупотреблений во всём объёме опубликованных и исследованных нами текстов. Уточним, что для лексико-семантического анализа использовались все известные сегодня тексты поэта: большинство из них вошли в Полное собрание сочинений в одном томе, составленное Михаилом Петровым [9]; несколько сборников и произведений, не изданных при жизни автора, изучены по электронному ресурсу [10]. Из четырёх словарных значений, названных выше, у Северянина встречается:

– одно употребление лексико-семантического варианта (ЛСВ), соответствующее первому из них – «от *сознать* – понять, отдать себе отчёт в чём-нибудь, правильно оценив окружающее, совершающееся»: *«Горда сознаньем первой выловленной рыбы»* – в стихотворении «Первый улов», сборник «Очаровательные разочарованья» [10] (электронный ресурс);

– одно употребление ЛСВ, соответствующее второму словарному значению – «мысль, чувство»: *«Преисполнен сознанья, что она звездоносна»* – в стихотворении «Купанье звёзд», сборник «Классические розы» [9, с. 913];

– одно употребление ЛСВ, соответствующее третьему из словарных значений – «способность мыслить, рассуждать и определять своё отношение к действительности как свойство высшей нервной деятельности человека»: *«Ударил по сознанью хмель»* – в романе «Колокола собора чувств» [9, с. 787];

– четыре употребления ЛСВ, соответствующих четвёртому зафиксированному в словаре значению – «состояние человека в здравом уме и твёрдой памяти, способность отдавать себе отчёт в своих поступках, чувствах», использованы Северяниным в составе устойчивых оборотов: *«И потеряв сознанье от высоты паденья»* – в стихотворении «День на ферме», сборник «Громокипящий кубок» [9, с. 34]; *«В сознаньи ожидая смерть»* – в стихотворении «Осенние мечты», сборник «Златолира» [9, с. 172]; *«Её в сознанье привожу»* – в романе «Колокола собора чувств» [9, с. 814]; *«Я был в бреду, но в проблесках сознанья, рыдал»* – в романе «Падучая стремнина» [9, с. 760].

Итак, это 7 из 12 словоупотреблений. Что касается оставшихся пяти, их сложно отнести к одному из словарных значений лексемы *сознание*.

В строке *«Поэт сознаньем себя велик»* стихотворения «Раз навсегда» из сборника «Поэзоантракт» [9, с. 318] *«сознанье себя»* означает *самосознание*, то есть, согласно словарю Ожегова, «полное понимание самого себя, своего значения, своей роли в жизни, в обществе» [8, с. 1041]. В данном случае значение лексемы сужается за счёт её сочетаемости с возвратным местоимением, поэтому слово *сознание* не может рассматриваться здесь как архисема ментального семантического поля.

*«Ползу без направленья, без сознанья, / Без чувств, без глаз, без слуха и без сил…»* – в этих строках стихотворения «Молчанье шума» из сборника «Ананасы в шампанском» [9, с. 243] сложно установить, второе или четвёртое из словарных значений лексемы *сознание* развивается в тексте: с одной стороны, расположение слова в ряду однородных дополнений, означающих моральное и физическое состояние лирического героя (чувства, глаза (в значении «зрение, способность видеть»), слух, силы), позволяет предположить, что подразумевается второе узуальное значение – «мысль, чувство»; вместе с тем указание в первом стихе на отсутствие направления и цели у лирического героя делает допустимой версию, что под сознанием имеется в виду утраченная способность трезво оценивать реальность.

Таблица 1

Количество лексических единиц ментальной сферы в каждом ЛСП макрополя «сознание» в русском языке

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Ядро – 21** | | | | |
| **Истина – 99 + 1** | | | | |
| Ложь – 96 + 1 | | | | |
| **Мысль – 93 + 6** | | | | |
| Самопознание – 9 | Мышление – 190 + 1 | Мнение – 162 + 2 | | Ожидание – 41 + 1 |
| | | Оценка – 79 | Идеология – 48 | |
| **Разум – 50 + 10** | | | | |
| Рассудительность – 80 + 3 | | Подсознание – 33 | | |
| | | *Вера – 64* | | |
| | | *Идеология – 63* | | |
| **Ум – 107 + 7** | | | | |
| Психика – 41 | | | | |
| **Знание – 63** | | | | |
| Знакомство – 15 | Психология – 33 | Обучение – 114 | | |
| **Нравственность – 144 + 2** | | | | |
| **Память – 45 + 2** | | | | |
| **Внимание – 55 + 5** | | | | |
| Интерес – 62 | | | | |
| **Воля – 91 + 1** | | | | |
| Желание – 97 + 2 | Намерение – 62 | | | |
| **Умонастроение – 95 + 2** | | | | |
| **Характер – 124 + 3** | | | | |
| **Информация – 51** | | | | |
| Достоверность – 20 | Значимость – 82 + 1 | Известность – 64 | Постижимость – 141 | |
| **Вдохновение – 18** | | | | |
| ***ЛСП на пересечении других полей*** | | | | |
| Воображение – 59 + 1 | Умозаключение – 29 | Образованность – 36 + 1 | Надежда – 10 + 1 | |
| Самооценка – 45 + 3 | Осведомлённость – 45 + 2 | Понимание – 94 + 4 | | |

В строке *«Сознанье космоса – не кепка апаша…»* стихотворения «Второе пришествие» из сборника «Фея Eiole» [9, с. 713] нетипичное олицетворение — наделение сознанием космоса – не содержит уточнений, какое именно из ментальных свойств, обычно подразумеваемых под наличием сознания у человека, приписывается космосу, но наиболее вероятно, что речь идёт о третьем значении, то есть о наиболее обобщённой характеристике одушевлённого, разумного субъекта.

В строках *«Жизнь, как сон, / Растительная жизнь; мысль без сознанья. / Нет больше слез…»* из стихотворения «Безотрадная жизнь» (сборник «Поэзоантракт») [9, с. 354] словосочетание *«мысль без сознанья»* представляет собой парадоксальный оксюморон: *сознание* и *мысль* оказываются разделены, однако контекст стихотворения не раскрывает, как именно поэтом проведена граница между ними.

В стихотворении «Тринадцатая наяву» из сборника «Тост безответный» находим строки: «*И по лицу души моей с размаху / Ударила врачующим сознаньем*» [8, с. 417]. Исходя из поэтического контекста, можно предположить, что *сознание* здесь выступает синонимом эмпатии, сопереживания, то есть, скорее, относится к сфере чувств, нежели ментальности.

Таким образом, лексема *сознание*, которая в русском языке в силу сложного и всеобъемлющего характера выделяемых у неё в словаре четырёх семантически близких значений может рассматриваться в качестве архисемы ментального семантического макрополя, в стихотворениях Игоря-Северянина используется в гораздо более узких, локальных, ограниченных контекстом значениях, и низкая частотность её употреблений не позволяет говорить о её доминировании в поэтических текстах.

Проведённый анализ словарного состава поэтических текстов позволяет предположить, что роль архисемы, вокруг которой выстраивается в лирике Северянина всё ментальное лексико-семантическое поле, выполняет слово *душа*. Подтверждается это ещё и тем, что, формулируя «лозунги эгофутуризма», то есть постулаты и идеи, на которых строится творчество, Игорь-Северянин первым пунктом заявлял: «Душа – единственная истина» [11] (электронный ресурс). Тем самым преобладание ментального над реальным, внутреннего мира над внешней средой закрепляется в качестве поэтического кредо эгофутуриста.

ЛСВ, соответствующий первому словарному значению лексемы *душа* – «внутренний, психический мир человека» [8, с. 284], может быть отнесён к ядру ментального семантического поля русского языка. В поэзии Северянина это слово отличается высокой частотностью употреблений. Так, в современном частотном списке лемм *душа* имеет коэффициент ipm (instances per million words, то есть частота на миллион словоформ) = 356,2 [12] (электронный ресурс). У Северянина в первом сборнике «Громокипящий кубок» общим объёмом 15 176 слов словоформы лексемы *душа* встречаются 74 раза. В более позднем сборнике поэта «Классические розы» примерно такого же объёма (15 638 слов) частотность словоупотребления *души* немного ниже, но остаётся значительной – 52 словоупотребления.

Таким образом, если попытаться рассчитать экспериментальный коэффициент ipm леммы *душа* в лексиконе Северянина, то получается следующий результат: при предполагаемом сохранении частотности, наблюдаемой в сборнике «Громокипящий кубок», на миллион словоформ частота употреблений *души* составила бы 4 876,1; если взять частотность, выявленную в сборнике «Классические розы», показатель ipm будет 3 325,23 – почти в десять раз больше, чем в общем языковом употреблении.

При проведении подобного частотного анализа нужно указать на определённую погрешность. Во-первых, общая выборка лексического материала из поэтических текстов Северянина существенно меньше по объёму, чем в частотном словаре. Во-вторых, частотный словарь отражает современное состояние языка, тогда как Игорь-Северянин писал свои произведения в начале XX века. Однако общая картина употребления лексемы *душа* всё же сохраняется.

Что касается лексико-семантического аспекта употребления слова *душа* в поэтическом языке эгофутуриста, то в большинстве контекстов реализуется его семантика ментальности. *Душа* вступает в синтагматические связи с предикатами ментальной сферы:

– *«её не может позабыть душа трагичного паяца»* («В блокнот принцу лилии», сборник «Литавры солнца» [10] (электронный ресурс)) – *душа* совершает ментальное действие (ЛСП «Память»);

– *«душа скорбит»* («На смерть Валерия Брюсова», сборник «Литавры солнца» [10] (электронный ресурс)) – глагол *скорбеть*, относящийся к *душе* как к агенсу, занимает периферийное место между полем ментальности и полем чувств;

– *«понимала толк в травах Солнечного Дикаря душа, леча природой дух и тело»* (утопическая эпопея «Солнечный дикарь» [10] (электронный ресурс)) – *душа* является субъектом при сказуемом *понимать толк* (ЛСП «Понимание»).

Другие значения лексемы *душа*, фиксируемые словарём, встречаются в поэтических контекстах значительно реже. Кроме того, если рассматривать слово как особое поэтическое понятие, отражающее определённые паттерны авторского мировоззрения, то в тех случаях, когда контекст недостаточен для однозначного толкования лексического значения, следует, видимо, исходить из понимания лексемы – тем более ключевой и лейтмотивной – во всём творчестве.

Например, в двух примерах из сборника «Очаровательные разочарованья» – «*В миллионном городе совсем одна: / Душа хоть чья-нибудь так нужна!»* («Голосистая могилка» [9] (электронный ресурс)) и «*Уже никто не обитает, кроме / Двух душ, забытых в пустоте…»* («Забытые души» [9] (электронный ресурс)) – лексико-семантический вариант слова *душа* обозначает *человека*. Однако поэтическое употребление лексемы ментального поля даже в подобных контекстах переносит акцент на внутренний мир указанных людей: в первом случае героиня не просто нуждается в физическом присутствии кого-либо, но в близком ей по духу и понимающем её спутнике. Во втором стихотворении даже его название («Забытые души») фиксирует одиночество и отстранённость героев именно с точки зрения их замкнутости на собственном внутреннем мире и удалённости от внешней среды.

Выполненный анализ лексических единиц ментальной сферы русского языка позволил выявить не только множественность пересечений ЛСП внутри макрополя с архисемой «сознание», но также взаимодействие значений, располагающихся на периферии макрополя «сознание», с другими семантическими полями (см. рис. 1).

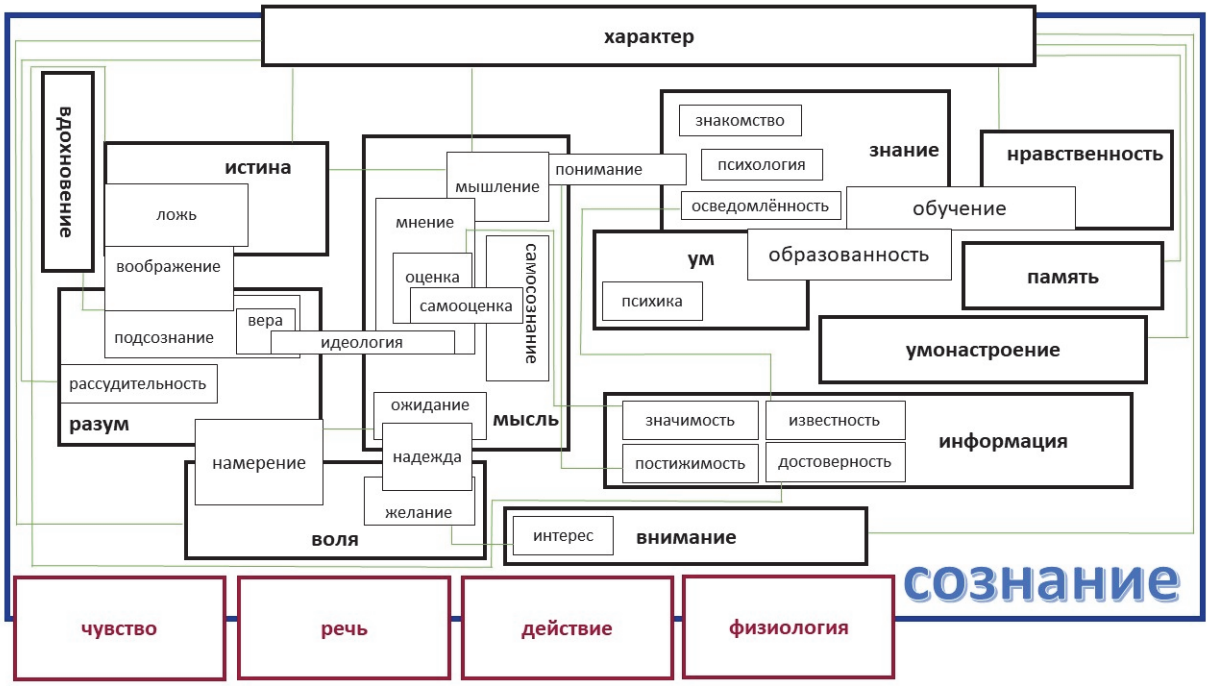



Рис. 1. Схема семантического макрополя «сознание» в русском языке

Так, ЛСП «Характер» относится к ментальной сфере и даже входит в ядро макрополя, поскольку, согласно первому словарному значению, определяется в языке как «совокупность всех психических, духовных свойств человека, обнаруживающихся в его поведении» [8, с. 1288], и многие черты характера человека действительно базируются на ментальных качествах, связанных с волей, рассудительностью, внимательностью, нравственностью и т.д. С другой стороны, характер представляет собой широкое понятие, не ограничивающееся только ментальными свойствами, но обусловленное также складом темперамента, воспитанием и иными факторами индивида; в свою очередь, характер влияет на позиционирование себя субъектом и предопределяет его поведение, вот почему данное ЛСП не вписывается целиком в границы макрополя «сознание» и частично лежит за его пределами.

Кроме того, как показано на рис. 1, наблюдается четыре семантических поля, которые, являясь самостоятельными, регулярно и существенно пересекаются с различными ЛСП макрополя «Сознание»:

– *чувство*, поскольку эмоциональная составляющая наравне с сознанием формирует внутренний мир человека;

– *речь*, поскольку «у человека с сформировавшимся речевым мышлением фактически всякое мышление происходит на базе языка», «речевое произведение есть продукт мыслительной деятельности», «человеческая психика опосредована употреблением языковых знаков, поэтому сознание человека – это языковое сознание» [13, с. 109];

– *действие*, поскольку мыслительная деятельность часто имеет осязаемый результат, становится основанием для конкретной деятельности индивида;

– *физиология*, поскольку ментальные характеристики соотносятся с физиологическими аспектами человеческого организма (например, такие лексемы, как *мозг*, *сердце*, *нервы,* одновременно и обозначают конкретные физиологические объекты, и указывают на определённые свойства ментальной сферы).

В стихотворениях Северянина наиболее развито пересечение ментальности со сферой чувств. При этом лексические единицы, семантика которых включает в себя чувственный компонент, не вынесены на периферию, а, напротив, приближены к ядру макрополя с архисемой «душа»; ментальная и эмоциональная сферы у лирического героя Северянина оказываются плотно переплетены, что подтверждается многими контекстами.

В частности, в употребляемых Северяниным лексемах неоднозначность в определении их семантики появляется в отношении глаголов, обозначающих душевные переживания. С одной стороны, такие предикативы семантически близки к сфере чувств, что подтверждается и усиливается рядом стоящими наречиями: *«О, знаю я, как страстно ты грустишь / Своей душой, жестоко оскорбленной!..»* – написано в «Романсе» из сборника «Громокипящий кубок» [9, с. 32]. Обстоятельство образа действия *страстно* характеризует сказуемое *грустишь* именно с точки зрения эмоциональной окрашенности. С другой стороны, во многих контекстах такие глаголы сочетаются с предложным падежом и изъяснительными придаточными: *грустить/тосковать/печалиться, что* или *грустить/тосковать/печалиться о чём-то/ком-то*. Тем самым подчёркивается их направленность на объект, выражая и ментальную составляющую. Такое употребление находим в следующих строках:

– *«Грустит о Мирре Вандэлин»* из стихотворения «Рондели», сборник «Громокипящий кубок» [9, с. 95],

– *«Опять тоскуют о поэте»* из миньонета «Они поют», сборник «Поэзоантракт» [9, с. 363],

– *«Она тоскует о предвесеньи»* из стихотворения «Лесофея», сборник «Громокипящий кубок» [9, с. 34],

– *«И, что Блока не поцеловала в уста, / Ты шестое печалишься лето»* из стихотворения «Отличной от других», сборник «Классические розы» [9, с. 888].

В приведённых примерах предикативы одновременно передают как чувства, так и мысли лирического героя, поскольку контекстом уточняется, какие образы и мечты представляет субъект в своём сознании, а также что из-за их отсутствия он испытывает негативные эмоции.

Северянин культивирует и возвышает всё связанное с подсознанием и интуицией, принижая всё объединенное с рассудочностью и логикой. Лейтмотив его лирики – постижение мира и самого себя душой и сердцем, которым противопоставляются мозг и разум. Как отмечалось в предыдущих наших исследованиях по данной теме, «обилие лексем ментальной сферы, обозначающих разрыв с действительностью и превалирование воображения, демонстрирует специфику идиостиля Северянина и концепцию его литературной школы» [14, с. 1113]. Вот почему даже ментальные, мыслительные процессы в большинстве своём подвержены в поэтических контекстах Северянина ощутимому влиянию эмоций. Так, глагол ч*увствовать*, вхождение которого в ядро семантического поля «чувственное восприятие» не оставляет сомнений, в стихах Северянина приобретает очевидное ментальное значение – «верить» или «знать», как, например, в стихотворении «Народный суд» из сборника «Классические розы»: *«Я чувствую, близится судное время»* [8, с. 875].

Ещё один пример слияния ментальной и чувственной сферы – финал стихотворения «Жаждущие войн» из сборника «Литавры солнца»: *«Прими, о Бог, мою молитву, / Святую скорбь мою пойми»* [9] (электронный ресурс). Эти строки подытоживают рассуждения лирического героя о зверствах, творимых людьми на войне, и в таком контексте под *скорбью* подразумевается не только «печаль» (семантика чувства), но и «дума, плод размышлений» (ментальная семантика), что усиливается и глаголом *пойми* (ЛСП «Понимание»), от которого эта лексема зависит, в том числе, синтаксически.

Лексемы, обозначающие характер субъекта с точки зрения его ментальных характеристик, также употреблены у Северянина в контекстах, указывающих на авторскую оценку и коннотацию, не совпадающую с узусом.

В лексико-семантических группах существительных и прилагательных, характеризующих субъект в плане его интеллектуальных способностей, наравне с семами *ум, знание* присутствуют и другие лексические единицы, носящие более прикладной характер. Е.Л. Березович пишет: «Стремление представить сообразительного человека одновременно умелым и деловым говорит о том, что народная культура не думает о «чистом» уме, а пытается найти ему практическое применение» [15, с. 9]. Прилагательные *внимательный, беспринципный*, *бдительный,* существительные *безволие, честолюбие* обозначают сформированные на базе ментальных характеристик черты характера человека: одно ёмкое слово позволяет получить представление не только о манере мышления, но и о привычках, и об установке на определённый образ действий. А в таких определениях индивида, как *изобретательный* и *находчивый*, прослеживается семантический компонент *действие*: эти слова характеризуют человека, способного быстро отыскивать выход из трудных ситуаций, принимать нестандартные решения и т.д.

В текстах Северянина ментальные характеристики также являются важными чертами человеческого характера. Описывая героиню в произведении «Стихотворенье через год» из сборника «Очаровательные разочарованья», автор делает *мысль* одной из составляющих женского облика: «*И во всем изящество такое, – / В слове, в мысли, в шаге, в звуке, – столь / Музыкальное и роковое, / Что я просто ощущаю боль…*» [10] (электронный ресурс).

Однако Северянин восхищается мечтательностью, интуицией, искренностью, близостью к природе, вниманием к своей душе, в то время как традиционно считающиеся положительными черты характера – находчивость, рассудительность, логичность – в его стихах приобретают отрицательную коннотацию. Одно из самых показательных в этом плане стихотворений – «На зов природы» из сборника «Литавры солнца», где *глупость*, имеющая негативно окрашенное узуальное значение, теряет его в рассуждениях лирического героя: «*Я непрактичностью горжусь, / Своею «глупостью» житейской / Ко всей культуре европейской / Не подхожу и не гожусь*» [9] (электронный ресурс). Заключение лексемы *глупость* в кавычки в данном фрагменте означает наделение её переносным значением: то есть те характеристики, которые в социуме принято определять как *глупость*, лирический герой таковыми не считает. Такая *глупость*, входя в семантическое поле «ум», имеет оттенок значения «способность ориентироваться в жизненных ситуациях», при этом его коннотация противоположна узуальной.

Итак, на основании анализа узуальных значений лексем ментального семантического поля можно подытожить, что внутренний мир человека представлен ментальной и чувственной языковыми сферами, которые пересекаются между собой, причём главным образом точки их пересечения лежат в области подсознания (см. рис. 2). Человек постоянно взаимодействует со своим окру-

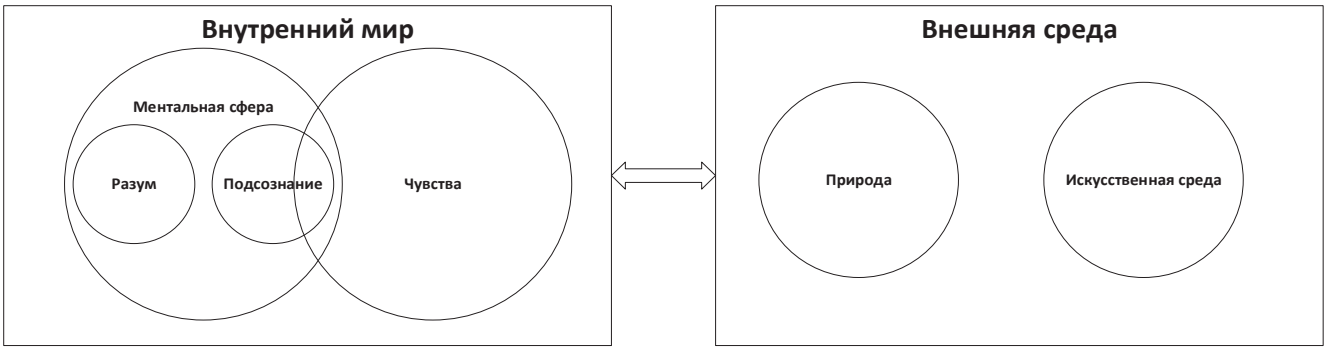



Рис. 2. Семантическое соотношение внутреннего мира субъекта и внешней среды в русской языковой картине мира

жением, и внешняя среда связана с его внутренним миром отношениями взаимовлияния: через перцептивные органы индивид получает из внешней среды информацию, которая вызывает у него определённые эмоции и обрабатывается его сознанием, результатом же ментальных операций становится поведенческая модель, которую он реализует по отношению к своему окружению. Внешняя среда включает в себя как природные, так и искусственные элементы реальности. Описанная модель графически может быть представлена в виде соотношения семантических полей, изображённого на рис. 2.

При этом в языке как среди номинативных слов, обозначающих объекты внешнего мира, так и среди лексем, используемых для характеристики ментальной и чувственной сфер, встречаются единицы и с положительной, и с отрицательной коннотацией.

Северянин же иначе выстраивает в своём художественном мире и поэтическом языке отношения между фрагментами внутреннего и внешнего мира. Во-первых, каждому из них даётся авторская субъективная оценка: противопоставление основано не столько на принципе сравнения экзо- и эндогенных компонентов реальности, сколько на оппозиции положительной и отрицательной коннотации. Положительной коннотацией поэт наделяет иррациональные составляющие внутреннего мира личности – чувства и подсознательные ментальные явления, а также природные стихии. Негативная же коннотация сопровождает рассудочную часть ментальной сферы и все искусственные, рукотворные объекты и феномены внешней среды. Графически эта модель отображена на рис. 3.

ная связь с миром фантазий, снов, внутренней, отрешённой от реального мира мудрости.

Одним из наиболее показательных произведений, демонстрирующих, что самоощущение Игоря-Северянина как поэта выражается через лексику ментальной сферы, является стихотворение «Я мечтаю» (сборник «Классические розы») [9, с. 870]. Глагол *мечтать* в функции сказуемого лежит здесь в основе выразительного рефрена: конструкция *я мечтаю*, вынесенная в заглавие произведения, повторяется восемь раз в рамках трёх катренов. При этом автор последовательно раскрывает ипостаси лирического героя как мечтателя и поэта, слитого воедино: «*я мечтаю, как истый поэт»; «как вселенский поэт, я мечтаю»; «оттого, что я – русский поэт, оттого я по-русски мечтаю»*. Идея неразрывности поэтической сущности и потребности мечтать будет снова высказана в утопической эпопее «Солнечный дикарь»: *«Поэт ведь я, поэт, и, как поэт, я иногда мечтаю…»* [10] (электронный ресурс).

Для Северянина поэтическое мышление – это в первую очередь способность мечтать и постигать жизнь внерассудочными способами. Настойчиво выражая эту идею во многих произведениях, эгофутурист иногда наделяет ментальной семантикой существительные, обозначающие род занятий, если контекстом подчёркивается не столько сама деятельность, сколько настроение и творческое мироощущение, которые она требует. Так, в стихотворении «Когда берёт художник в долг…» (сборник «Литавры солнца») [10] (электронный ресурс) существительные *художник* и *музник*, как и *поэт*, являются синонимами таким понятиям,

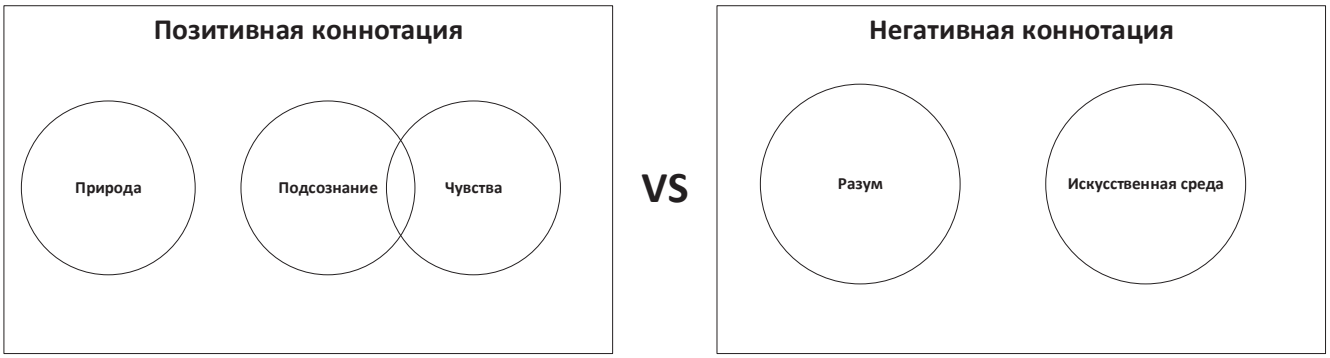



Рис. 3. Семантическая оппозиция «Природа, Подсознание, Чувства» vs «Разум, искусственная среда» в поэтических текстах Северянина

При этом в текстах Игоря-Северянина *поэт* выделяется как особый тип человеческой личности, характеризующийся наивысшими способностями в области подсознательного, интуитивного постижения мира, что подтверждается соответствующим контекстуальным употреблением лексики ментальной сферы.

*«Я интуит с душой мимозовой»*, – заявляет лирический герой, сближаемый поэтом с его собственной личностью, в стихотворении «Грёзовое царство» (сборник «Громокипящий кубок») [9, с. 89]. В этой строке прослеживается отмечаемая ранее плотная связь между чувственной и подсознательной сферой человеческой личности с природным миром (эпитет *мимозовая*, относящийся к *душе*, ядерной лексеме ментального поля языка поэта).

Ментальная сфера, а именно – подсознательные, интуитивные её участки служат источником вдохновения и неотъемлемой составляющей для поэтического «эго» Северянина, таким образом, интенсивное развитие в его языке получает ЛСП «Вдохновение», которое, как показано в табл. 1, в русском языке представлено достаточно небольшим количеством лексических единиц (только 18, это наименьшее число по сравнению с другими двенадцатью семантическими полями, выделенными в ходе исследования).

Приведём несколько примеров употребления лексем ментальной сферы как характеристик поэтического мировосприятия. *«Я стану грёз пером писать варьяции и петь элегии»* [9, с. 253], – сказано в стихотворении «Серенада» (сборник «Ананасы в шампанском»). В сборнике «Литавры солнца» эгофутурист называет свои стихи *соловьизами* (стихотворение «Соловьизы») и даёт им следующую характеристику: *Но переливных соловьиз – / Не в этом основная тема: / Она – внера́зумный каприз / И внерассудная поэма!* [10] (электронный ресурс). Тем самым за северянинскими *поэзами* закрепляется их иррациональность, тесная как *лирик* и *мечтатель*, а значит, тоже входят в ментальное семантическое поле ЛСП «Подсознание».

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы.

Ментальная сфера русского языка представляет собой семантическое макрополе с архисемой «сознание» как наиболее широкое понятие, вмещающее в себя все ментальные процессы и компоненты. Вокруг архисемы располагается ряд лексико-семантических полей. Периферия ментального макрополя сближается с лексемами со значением чувств, характера, речи, реже – действий.

В художественных текстах Игоря-Северянина слова с ментальной семантикой занимают важную позицию. При этом автор смещает ядро семантического поля ментальности от рассудочного к интуитивному, что позволяет говорить о лексеме *душа* как об архисеме, вокруг которой выстраивается в поэтическом лексиконе Игоря-Северянина парадигма слов ментальной сферы.

Поэтическое ремесло, как и любое творчество, Северянин приравнивает к ментальным процессам, считая главным компонентом лирики способность мечтать и постигать мир с опорой на чувства и интуицию вместо логики и разума.

В ходе работы реализованы обозначенные задачи и достигнута поставленная цель; результатом исследования, имеющим самостоятельную теоретическую и практическую значимость, являются составленные идеографические словники лексических единиц ментальной сферы русского языка и поэтического языка Игоря-Северянина, анализ которых изложен в настоящей статье.

Исследования лексики ментальной сферы в поэтических текстах и в языке художественной литературы имеют перспективы и могут быть продолжены как на материале других авторов, так и для более детального изучения художественного языка и идиостиля Северянина.

Библиографический список

1. Пименова М.В. Семантика языковой ментальности и импликации. *Филологические науки*. 1999; № 4: 80 – 86.
2. Омельченко С.Р. Функционально-семантическая характеристика русских ментальных глаголов. *Известия Уральского государственного университета*. 2004; № 31: 217 – 229.
3. Иванова М.В. *Лексика «Жития Стефана Пермского», написанного Епифанием Премудрым*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 1987.
4. *Логический анализ языка. Ментальные действия*. Москва: Наука, 1993.
5. Кубрякова Е.С. Об одном фрагменте концептуального анализа слова *память*. *Логический анализ языка. Культурные концепты*. Москва: Наука, 1991: 85 – 91.
6. Гуревич А.Я., Вовель М., Рожанский М. Ментальность. *50/50. Опыт словаря нового мышления*. Москва, 1989: 454 – 462.
7. Колесов В.В. *Язык и ментальность*. Санкт-Петербург, 2004.
8. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Мир и образование, 2017.
9. Северянин И. *Полное собрание сочинений:* в 1 т. Составитель М. Петров. Москва: Альфа-книга, 2014.

10. Северянин И. *Сборники стихотворений*. Available at: https://rusilverage.blogspot.com/2016/10/doc-docx-pdf-rtf-txt-fb2-fb2zip-epub.html
11. Бондаренко В.Г. *«Северянин: «Ваш нежный, ваш единственный...»»*. Available at: http://www.poet-severyanin.ru/library/severyanin-vash-nezhniy-vash-edinstvenniy.html
12. Ляшевская О.Н., Шаров С.А. *Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка)*. Москва: Азбуковник, 2009. Available at: http://dict.ruslang.ru/freq.php?act=show&abc=%C4&dic=freq_alf&title=%C0%EB%F4%E0%E2%E8%F2%ED%FB%E9%20%F1%EF%E8%F1%EE%EA%20%EB%E5%EC%EC
13. Кайгородова И.Н., Лазарева Л.М. Вербализация ментальных объектов в речевой деятельности. *Science and Education a New Dimension: Philology*. 2013; № 1 (2), Iss.: 11: 108 – 111.
14. Шляхова Г.И. Узуальное и индивидуально-авторское функционирование лексем грёза и мечта в поэзии Игоря-Северянина. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2019; Т. 10, № 4: 1106 – 1115.
15. Березович Е.Л. К этнолингвистической интерпретации семантических полей. *Вопросы языкознания*. 2004; № 6: 3 – 24.

References

1. Pimenova M.V. Semantika yazykovoj mental'nosti i implikacii. *Filologicheskie nauki*. 1999; № 4: 80 – 86.
2. Omel'chenko S.R. Funkcional'no-semanticheskaya harakteristika russkih mental'nyh glagolov. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2004; № 31: 217 – 229.
3. Ivanova M.V. *Leksika «Zhitiya Stefana Permskogo», napisannogo Epifaniem Premudrym.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1987.
4. *Logicheskij analiz yazyka. Mental'nye dejstviya*. Moskva: Nauka, 1993.
5. Kubryakova E.S. Ob odnom fragmente konceptual'nogo analiza slova *pamyat'*. *Logicheskij analiz yazyka. Kul'turnye koncepty.* Moskva: Nauka, 1991: 85 – 91.
6. Gurevich A.Ya., Vovel' M., Rozhanskij M. Mental'nost'. *50/50. Opyt slovarya novogo myshleniya*. Moskva, 1989: 454 – 462.
7. Kolesov V.V. *Yazyk i mental'nost'*. Sankt-Peterburg, 2004.
8. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Mir i obrazovanie, 2017.
9. Severyanin I. *Polnoe sobranie sochinenij:* v 1 t. Sostavitel' M. Petrov. Moskva: Al'fa-kniga, 2014.
10. Severyanin I. *Sborniki stihotvorenij*. Available at: https://rusilverage.blogspot.com/2016/10/doc-docx-pdf-rtf-txt-fb2-fb2zip-epub.html
11. Bondarenko V.G. *«Severyanin: "Vash nezhnyj, vash edinstvennyj..."»*. Available at: http://www.poet-severyanin.ru/library/severyanin-vash-nezhniy-vash-edinstvenniy.html
12. Lyashevskaya O.N., Sharov S.A. *Chastotnyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka (na materialah Nacional'nogo korpusa russkogo yazyka).* Moskva: Azbukovnik, 2009. Available at: http://dict.ruslang.ru/freq.php?act=show&abc=%C4&dic=freq_alf&title=%C0%EB%F4%E0%E2%E8%F2%ED%FB%E9%20%F1%EF%E8%F1%EE%EA%20%EB%E5%EC%EC
13. Kajgorodova I.N., Lazareva L.M. Verbalizaciya mental'nyh ob`ektov v rechevoj deyatel'nosti. *Science and Education a New Dimension: Philology*. 2013; № 1 (2), Iss.: 11: 108 – 111.
14. Shlyahova G.I. Uzual'noe i individual'no-avtorskoe funkcionirovanie leksem greza i mechta v po`ezii Igorya-Severyanina. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2019; T. 10, № 4: 1106 – 1115.
15. Berezovich E.L. K `etnolingvisticheskoj interpretacii semanticheskih polej. *Voprosy yazykoznaniya*. 2004; № 6: 3 – 24.

*Статья поступила в редакцию 13.11.21*

УДК 800 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-458-461

***Youneskhah A.**, postgraduate, University of Tehran (Tehran, Iran), E-mail: a.youneskhah@ut.ac.ir*
***Madayeni Avval A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, University of Tehran (Tehran, Iran), E-mail: amadayen@ut.ac.ir*

**ON THE VARIATIONAL COMPLEMENTS OF VERBS IN RUSSIAN LANGUAGE AND WAYS OF THEIR EXPRESSION IN PERSIAN.** The purpose of the article is to consider variational complements of verbs in Russian language and ways of representing their appropriate equivalents in Persian. Special attention is paid to determination of types, distinctive features and classification of such complements in terms of stylistic, semantic and grammatical properties, and several examples are presented. Scientific novelty of the study lies in the fact that variational complements, differing in semantic features, on the basis of stability or changeability of the meaning of the verb, are divided into two different groups: variable and branched. The authors for the first time reveal the concept of branching of verbs complements in Russian language in comparison with Persian. As a result, in order to overcome difficulties in choosing the right variant, informed recommendations on the use of variational complements and their optimal equivalents in Persian are proposed.

*Key words:* **verb, valency, various complements, variable complements, branched complements.**

***А. Юнесхах**, аспирант, Тегеранский университет, г. Тегеран, E-mail: a.youneskhah@ut.ac.ir*
***А. Мадаени Аввал**, канд. филол. наук, доц., Тегеранский университет, г. Тегеран, E-mail: amadayen@ut.ac.ir*

# О ВАРЬИРУЕМЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ АКТАНТАХ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И СПОСОБАХ ИХ ВЫРАЖЕНИЯ В ПЕРСИДСКОМ

Целью статьи является рассмотрение варьируемых глагольных актантов в русском языке и способов представления их подходящих эквивалентов в персидском языке. Особое внимание уделено определению типов, отличительных особенностей и классификации таких актантов с точки зрения стилистического, семантического и грамматического свойств и приведено несколько примеров. Научная новизна исследования заключается в том, что варьируемые актанты, различающиеся по смысловым характерам, на основе устойчивости или изменяемости значения глагола разделяются на две разные группы – вариативные и разветвленные, и авторы впервые раскрывают понятие разветвленности глагольных актантов в русском языке в сопоставлении с персидским. В итоге для преодоления трудностей в выборе правильного варианта предложены обоснованные рекомендации об использовании варьируемых актантов и их оптимальные эквиваленты на персидском языке.

*Ключевые слова:* **глагол**, **валентность**, **разнообразные актанты**, **вариативные актанты**, **разветвленные актанты**.

С точки зрения грамматики зависимостей каждая синтаксическая единица состоит из одного корня и нуля до нескольких зависимых, называющихся актантами [1, с. 15], и корнем предложения в первую очередь считается глагол. В связи с этим для составления правильного предложения как в русском, так и в персидском языках следует обратить внимание, во-первых, на глаголы и их валентности, во-вторых, на грамматические и смысловые особенности актантов, заполняющих каждую валентность, в-третьих, на варьируемые актанты, заполняющие одну и ту же валентность, и их отличительные особенности.

Актуальность темы исследования заключается в том, что варьируемые актанты глаголов в русском языке, как правило, выделяются и описываются в специфических книгах по лексике или синтаксису, поэтому иранские студенты, особенно на уровне бакалавриата, из-за отсутствия соответствующих учебных пособий и конспектов сталкиваются с большими трудностями для их изучения и при выборе их правильного варианта. Вместе с этим различные смысловые оттенки некоторых варьируемых актантов и иногда один из смысловых оттенков глаголов, имеющих такие актанты, не упоминаются в словарях, в частности в русско-персидском словаре под редакцией Г.А. Восканяна [2], к которому часто обращаются иранские студенты. Таким образом, найти подходящие эквиваленты для варьируемых актантов в персидском языке тоже вызывает трудности у персоговорящих студентов. В этих условиях необходимо разбирать и изучать такие актанты как с точки зрения их характерных и отличительных особенностей, так и с точки зрения способов их выражения в персидском языке.

Для достижения цели исследования следует решить следующие задачи: во-первых, рассмотреть и классифицировать русские варьируемые актанты по характерным признакам, свойственным каждому их типу; во-вторых, разграничить разнообразные и вариативные актанты, различающиеся между собой только стилистическими или смысловыми оттенками, от разветвленных актантов, формы которых определяются значением корня; в-третьих, дать рекомендации о

правильном использовании каждого из них и предлагать подходящие и понятные эквиваленты для них в персидском языке.

В статье применяются теоретико-описательный метод, сопоставительный и компонентный анализ в области глагольных актантов русского и персидского языков, метод интерпретации и классификации материала.

Наряду с некоторыми словарями, особенно Словарем сочетаемости слов под редакцией П.Н. Денисова и В.В. Морковкина [3], Толковыми словарями под редакциями Д.В. Дмитриева [4], С.А. Кузнецова [5], теоретической базой исследования на русском языке послужили фундаментальные исследования и труды Н.Ю. Шведовой [6], Д.Э. Розенталя [7], В.Ю. Копрова [8]; на персидском – труды О. Табибзадех в области грамматики зависимостей [1].

Практическая значимость статьи заключается в том, что результаты могут быть использованы в практике преподавания грамматических основ русского языка, при проведении научно-исследовательских работ по семантическому или синтаксическому строю русского языка, а также в процессе написания словарей, учебных пособий и справочников для иранских студентов, изучающих русский язык как иностранный.

Предложение в качестве основной синтаксической единицы находится в центре внимания грамматики зависимостей [1, с. 34]. Глагол определяет форму, смысл и даже число актантов, которые вместе с собой образуют семантическую структуру предложения. Актанты разделяются на обязательные и факультативные [1, с. 11], можно сказать, что употребление глагола без обязательных актантов в рамках предложений семантически неполно и грамматически неправильно.

На самом деле актанты заполняют валентности своего корня. Синтаксическая валентность – это способность некоторых частей речи присоединять к себе зависимые компоненты в определенном смысле и определенных грамматических формах [1, с. 74].

Глагольные валентности могут в толковании выражаться с помощью переменных: субъекта, объекта, адресата, инструмента, места, направления, цели и др., которые получили название семантических валентностей. Л.Л. Касаткин приводит пример того, как в предложении '*Андрей налил отцу стакан чаю*' «глагольный предикат *налил* мотивирует наличие трех участников – субъекта, объекта, адресата. ... Ситуации физического действия предполагают большое количество участников, поэтому с предикатом могут употребляться актанты, имеющие значения субъекта, объекта, орудия и т.д.: '*Мальчик разрезал яблоко ножом*'» [9, с. 213].

В большинстве случаев валентности глагола заполняются актантами, имеющими уникальную грамматическую форму, так, например, у глагола *читать* две обязательные валентности – субъекта и объекта, которые заполняются, соответственно, актантами в форме *кто* и *что*. Таким образом, например, слова *мать* и *газета* в сочетании с данным глаголом употребляются в одной грамматической форме: *Мать читала* / *читает* / *будет читать газету*. У глагола *продавать* три обязательные валентности – субъекта, объекта и адресата – и некоторые факультативные, например, валентности места и цены, которые заполняются, соответственно, актантами в уникальной форме *кто*, *кого – что*, *кому*, *где* и *за сколько*: *Он продал мне собаку в парке за шестьсот рублей*.

| | обязательный актант: | обязательный актант: | обязательный актант: | факультативный актант: | факультативный актант: |
|---|---|---|---|---|---|
| *продавать* + | *кто* | *кого-что* | *кому* | *где* | *за сколько* |
| | валентность субъекта | валентность объекта | валентность адресата | валентность места | валентность цены |

Однако для заполнения определенной валентности некоторых глаголов существуют разные варианты, так, например:

(1) *думать о чем* и *думать про что*;

(2) *ждать что* и *ждать чего*;

(3) *верить чему* и *верить во что*.

По большей части эти типы глаголов считаются глаголами с вариативным управлением [6, с. 35], рассматриваются и классифицируются с точки зрения падежной формы их актантов, которые часто различаются между собой по стилистическим, семантическим или грамматическим особенностям.

Тем не менее при внимательном рассмотрении этих глаголов и таких варьируемых актантов обнаруживаются некоторые сходства и различия между ними, которые можно анализировать с разной точки зрения.

Основное сходство между ними заключается в том, что они заполняют одну и ту же валентность глагола, т.е. варьируемые актанты не сочетаются со своим корнем одновременно, и в каждой ситуации в зависимости от различных условий только один из них присоединяется к данному глаголу: *думать о поездке* или *про поездку*, *ждать поезд* или *поезда*, *верить снам* или *в сны*.

В первом и втором примерах значение глаголов в сочетании с разными актантами не меняется, актанты имеют одинаковый лексический состав и только отличаются друг от друга, соответственно, стилистическими или смысловыми оттенками.

Однако в третьем примере, за исключением редких случаев, варьируемые актанты не имеют одинакового лексического состава, и их отличительная особенность относится не к стилистическим или смысловым свойствам актантов, а к значению глагола, т.е. форма таких актантов в основном зависит от смысловых оттенков корня.

В связи с этими особенностями можно разделить такие варьируемые актанты на три основные группы: разнообразные, вариативные и разветвленные.

Разнообразные актанты – это синонимичные разноструктурные актанты, которые имеют одинаковый лексический состав и в некоторых случаях только различаются стилистическими оттенками. В вышеуказанном примере *думать о поездке – про поездку* актанты по значению являются тождественными, однако первый актант считается стилистически нейтральным, а второй – разговорным.

Разнообразие глагольных актантов широко наблюдается и используется в русском и персидском языках [10], но эквиваленты таких русских актантов в персидском языке могут выражаться разными формами с разным стилистическим оттенком. В некоторых случаях, особенно связанных с синонимичными предлогами [10], можно перевести их на персидский язык в форме разнообразных актантов, например:

(1) *думать о поездке – про поездку* 'درباره سفر – به سفر فکر کردن /дäрбаре-йэ сäфäр – бе сäфäр фекр кäрдäн/';

(2) *говорить о каникулах – про каникулы* 'درباره تعطیلات – از تعطیلات گفتن /дäрбаре-йэ тäтилат – äз тäтилат гофтäн/';

(3) *отличаться по цвету – в цвете* 'از نظر رنگ – در رنگ متفاوت بودن /äз нäзäр-э ранг – дäр ранг мотефавет будäн/';

(4) *беспокоиться о детях – за детей* 'از بابت بچه ها – برای بچه ها نگران بودن /äз бабäт-э бачеха – бäрайэ бачеха негäран будäн/' или без предлога только в форме генитивного актанта [10]: 'نگران بچه ها بودن /негäран-э бачеха будäн/';

(5) *скучать о доме – по дому* 'برای خانه دلتنگ بودن – دلتنگ خانه بودن /бäрайэ хане делтäнг будäн – делтäнг-э хане будäн/'.

Но в других случаях русские разнообразные актанты переводятся на персидский язык либо совершенно по-разному, т.е. с помощью различных вспомогательных слов и даже синонимичных глаголов, различающихся иногда стилистически: *слушаться отца – отцу* (*разг.*) 'به حرف پدر گوش دادن – از پدر حرف شنوی داشتن /бе харф-э педäр гуш дадäн – äз педäр хäрфшенäви даштäн/'; либо вообще одинаково:

(1) *выпить чая – чаю* 'چای نوشیدن /чай нушидäн/';

(2) *гордиться сыном – за сына* (*разг.*) 'به پسر افتخار کردن /бе песäр эфтехар кäрдäн/';

(3) *любоваться морем – на море* (*разг.*) 'محو تماشای دریا شدن /мäхв-э тäмашайэ дäрйа шодäн/'.

Следует отметить, что разнообразие глагольных актантов может распространяться на более чем один актант, т.е. бывают случаи, когда форма одного актанта влияет на форму другого актанта данного глагола. Следовательно, совокупность двух актантов, которую Н.Ю. Шведова называет актантами с двойной связью [6, с. 37], считается разнообразной. В качестве примера можно назвать глагол *прощать* в значении 'извинять', актанты которого могут использоваться в параллельных конструкциях *кому – что* или *кого – за что*: *прощать ему ложь – прощать его за ложь*.

Вариативные актанты – это разноструктурные актанты, которые имеют одинаковый лексический состав и выражают одно и то же понятие с разными смысловыми оттенками. В вышеуказанном примере *ждать поезд – поезда* первый актант указывает на конкретность объекта, а второй – на его абстрактность и неопределенность [8, с. 61].

В персидском языке, являющемся в основном аналитическим языком, не только наблюдаются вариативные актанты в редких случаях [10], но и эквиваленты таких русских актантов чаще всего выражаются не вариативными формами, а описательными способами, т.е. при помощи служебных слов (прилагательных, наречий, местоимений, сложных предлогов и др.) в сочетании с данным глаголом или иногда разными глаголами, например:

(1) *ждать поезд – поезда* [8, с. 61] 'منتظر قطار – منتظر یک قطار بودن /монтäзер-э гäтар – монтäзер-э йек гäтар будäн/';

(2) *выпить чай – чая* [8, с. 59] 'همه چای را – بخشی از چای را نوشیدن /хäме-йэ чай ра – бäхши äз чай ра нушидäн/';

(3) *идти через толпу – сквозь толпу* [7, с. 234] ' از میان انبوه – از میان جمعیت گذشتن /äз миан-э джäмиät – äз миан-э äнбух-э джäмиät гозäштäн/';

(4) *пододвинуть к краю стола – на край стола* [7, с. 86] ' تا لبه به طرف لبه میز – میز جلو کشیدن /бе тäрäф-э лäбе-йэ миз – та лäбе-йэ миз джоло кешидäн/';

(5) *вспомнить стихотворение – о стихотворении* [7, с. 45] ' شعر را کامل به خاطر آوردن – به یاد شعر افتادن /шэр ра камел бе хатер авäрдäн – бе йад-э шэр офтадäн/'.

Разумеется, описательные выражения таких актантов, как правило, не представляются в русско-персидских словарях, поэтому понимание смысловых различий вариативных актантов вызывает у иранских студентов наибольшие трудности и требует особого внимания.

Разветвленность глагольных актантов – это возможность заполнять одну и ту же валентность глагола различными актантами, каждый из которых в зависимости от смысловой характеристики глагола присоединяется к ним. Разветвленные актанты, само собой, считаются разноструктурными и разнозначными, а могут иметь одинаковый лексический состав. Однако по большей части в каждом из них можно употреблять разные семантические разряды слов, например, *верить словам*, *обещаниям*, *клятвам*, *слухам*; но, *верить в чьи-л. силы*, *в чей-л. талант*, *в успех кого-чего-л.*, *в бога*, *в загробную жизнь* [3, с. 48].

В качестве примера разветвленных актантов можно указывать на некоторые из русских глаголов, валентности которых заполняются согласно значению корня.

(1) *Верить кому*, *чему*; *верить в кого*, *во что* [7, с. 34]; *верить кому на слово*.

Глагол *верить* в сочетании с актантом в форме *кому* значит 'вполне доверять кому-л., полагаться на кого-л.; быть убежденным в чьей-л. честности'.

Подходящими эквивалентами глагола *верить* в этом значении в персидском языке являются اعتماد کردن /этемад кärдäн/ и اعتماد داشتن /этемад даштäн/, например:

*Этому человеку нельзя верить* ‘به این شخص نباید اعتماد کرد/бе ин шäхс нäбайäд этемад кärд/’.

Этот глагол в сочетании с актантом в форме *чему* значит ‘принимать что-л. за истину, считать что-л. соответствующим действительности’ и может быть переведен на персидский язык как اطمینان کردن /этминан кärдäн/ и اطمینان داشتن /этминан даштäн/.

*Я не верю ни одному его слову* ‘من به هیچ کدام از حرفهایش اطمینان ندارم/мäн бе хич кодам äз хäрфхайäш этминан нäдарäм/’.

Глагол *верить* в сочетании с актантом в форме *в кого* или *во что* значит ‘быть уверенным, убежденным в чем-л. (в достоинствах кого-л., в неизбежности чего-л. желаемого, в реальном существовании чего-л.)’. Его подходящие персидские эквиваленты являются глаголами باور داشتن /бавäр даштäн/ и ایمان داشتن /иман даштäн/.

*Он снова верил в свои способности* ‘او دوباره توانایی های خودش را باور کرده بود/у добаре täванаийха-йэ ходäш ра бавäр кärде буд/’.

*Ты обязательно выиграешь, мы в тебя верим* ‘تو حتما برنده می شوی، ما به تو ایمان داریم/то хäтмäн бäрäнде мишäви, ма бе то иман дарим/’.

Глагол *верить* в сочетании с актантами *кому* и *на слово* употребляется в значении ‘принимать как факт слова кого-л., не собираясь их проверять’ [4, с. 102]. На персидский язык можно перевести его как حرف کسی را دربست قبول کردن /хäрф-э käси ра дäрбäст гäбул кärдäн/ или به سخنان کسی چشم بسته اعتماد کردن /бе сохäнан-э käси чешмбäсте этемад кärдäн/, так, например:

– *Здесь ровно две тысячи. Пересчитайте, пожалуйста! – Я вам верю на слово* ‘این دقیق دوهزارتاست. بشمارید، لطفا! – من حرف شما را دربست قبول دارم/ин дäгиг дохезар та äст. бешмарид, лотфäн! – мäн хäрф-э шома ра дäрбäст гäбул дарäм/’.

Разные значения этого глагола не только в персидском, но и в английском языке могут выражаться отдельными глаголами: *верить кому – чему* ‘trust in somebody-something’, *верить в кого – во что* ‘believe in somebody-something’, *верить на слово* ‘take on trust’.

Если актанты этого глагола в разных значениях имеют одинаковый лексический состав, следует учитывать семантический аспект, свойственный каждому из них. Так, например, *верить сыну* значит ‘доверять сыну; считать, что он говорит правду, не лжет’, но *верить в сына* значит ‘быть уверенным в его достоинствах, считать его способным оправдать ожидания и надежды’.

(2) *Соглашаться на что* или *соглашаться с чем* [7, с. 240].

Глагол *соглашаться* в сочетании с актантом в форме *на что* значит ‘давать согласие, давать положительный ответ на что-л.; позволять, разрешать’ и может быть переведен на персидский язык как حاضر شدن /хазер шодäн/, قبول کردن /гäбул кärдäн/, رضایت دادن /резайät дадäн/:

*Она редко соглашается на интервью* ‘او به ندرت حاضر به مصاحبه می شود/у бе нодрät хазер бе мосахебе мишäвäд/’.

*Я заранее соглашаюсь на все ваши условия* ‘من پیشاپیش همه شرایط شما را قبول می کنم/мäн пишапиш хäме-йэ шäрает-э шома ра гäбул миконäм/’.

*Обе команды согласились на ничью* ‘دو تیم به نتیجه مساوی رضایت دادند/до тим бе нäтидже-йэ мосави резайät дадäнд/’.

Этот глагол в сочетании с актантом в форме *с чем* значит ‘выражать, подтверждать свое единодушие с кем-чем-л.; признавать правильным’. Его подходящими эквивалентами в этом значении в персидском языке являются глаголами موافقت کردن /мовафегät кärдäн/ и پذیرفتن /пäзирофтäн/.

*Мы согласились с их решением* ‘ما با تصمیم آنها موافقت کردیم/ма ба тäсмим-э анха мовафегät кärдим/’.

*Он согласился с некоторыми из замечаний* ‘او برخی از ایرادها را پذیرفت/у бäрхи äз ирадха ра пäзирофт/’.

Следует отметить, что персидские эквиваленты этого глагола очень близки по значению и нередко считаются синонимичными друг другу. В качестве примеров можно привести следующие предложения:

*Я согласился на эту встречу* ‘من این ملاقات را قبول کردم/мäн ин молагат ра гäбул кärдäм/’ или ‘من با این ملاقات موافقت کردم/мäн ба ин молагат мовафегät кärдäм/’.

*Они согласились с нашими доводами* ‘آنها با دلایل ما موافقت کردند/анха ба дäлаел-э ма мовафегät кärдäнд/’ или ‘آنها دلایل ما را قبول کردند/анха дäлаел-э ма ра гäбул кärдäнд/’.

Таким образом, чтобы выбрать подходящий актант из разветвленных актантов этого глагола, необходимо обратить внимание на некоторые факты. Актанты, обозначающие лицо, не являются разветвленными, т.е. они соединяются с данным глаголом только в уникальной форме *с кем* или *с чем*: *соглашаться с другом*, *с отцом*, *с женой*; *с коллективом*, *с руководством*. Следовательно, разветвленные актанты этого глагола только указывают на предметы, а не человека, и наиболее часто в каждом из них употребляются разные семантические разряды слов, например:

*Соглашаться на операцию*, *на встречу*, *на предложение*, *на просьбу*, *на переговоры*, *на ничью*, *на должность*, *на продление чего-л.*, ... .

*Соглашаться с мнением*, *с доводами*, *с выводом*, *с решением*, *с заключением*, *с планом*, *с положением*, *с доказательством*, ... .

Разные значения этого глагола и его разветвленные актанты в английском языке тоже выражаются по-разному: *соглашаться на что* ‘consent to something’, *соглашаться с чем* ‘agree with something’.

Вместе с указанными разветвленными актантами глагол *соглашаться* в значении ‘договариваться’ имеет разнообразные актанты в формах *о чем* и *на чем*, которые различаются между собой стилистически [7, с. 240]: первая форма употребляется в официальной речи, а вторая – в разговорной.

Здесь *-ся* указывает на взаимное действие, поэтому валентность субъекта глагола *соглашаться* в этом значении очень часто имеет форму множественного числа. На персидский язык можно перевести их как در مورد چیزی – бр ср чизи/дäр моред-э чизи – бäр сäр-э чизи бе täвафог ресидäн (täвафог кärдäн)/.

*Участники совещания согласились о следующем* ‘شرکت کنندگان اجلاس در موارد زیر به توافق رسیدند/шеркäтконäндеган-э эджлас дäр мäваред-э зир бе täвафог ресидеäнд/’.

*Они согласились на цене товара* ‘آنها بر سر قیمت اجناس توافق کردند/анха бäр сäр-э геймät-э äджнас täвафог кärдäнд/’.

(3) *Удовлетворять что* или *удовлетворять чему* или *удовлетворять кого-что* (*чем*) [7, с. 258].

Глагол *удовлетворять* в сочетании с актантом в форме *что* значит ‘исполнять, осуществлять чьи-л. желания, просьбы, задания и т.д.’ и может выражаться на персидском языке как برآورده کردن /бäраворде кärдäн/, تامین کردن /тämин кärдäн/, برطرف کردن /бäртäраф кärдäн/.

*Мы удовлетворили пожелания покупателей и продлили время работы магазина* ‘ما خواسته مشتریان را برآورده کردیم و ساعت کاری فروشگاه را افزایش دادیم/ма хасте-йэ моштäриан ра бäраворде кärдим вä сайт-э кари-йэ форушгах ра äфзаеш дадим/’.

Этот глагол в сочетании с актантом в форме *чему* значит ‘оказываться вполне отвечающим, соответствующим чему-л’ и может перевести на персидский язык как مطابق بودن /мотабег будäн/, واجد بودن /ваджед будäн/, پاسخگو بودن /пасохгу будäн/:

*Новое оборудование удовлетворяет мировому стандарту* ‘تجهیزات جدید مطابق با استانداردهای جهانی هستند/täджхизат-э джäдид мотабег ба эстандардхайэ джäхани хäстäнд/’.

*Условие, которому должны удовлетворять объекты* ‘شرایطی که اقلام باید واجد آن باشند/шäраети ке äглам байäд ваджед-э ан башäнд/’.

Актанты этого глагола в разных значениях могут иметь одинаковый лексический состав, в этих случаях следует отметить, что глагол *удовлетворять* во втором значении обычно употребляется в несовершенном виде третьего лица, например:

*Граф же был и стар и очень занят, да и по положению своему он не мог удовлетворить эти требования* (Лесков).

*Работа удовлетворяет всем техническим требованиям*.

В первом предложении компонент *удовлетворить требования* значит ‘تامین کردن – برآوردن تقاضاها/тämин кärдäн – бäраворде-йэ täгазаха/’, а во втором – *удовлетворять требованиям* значит ‘مطابق – واجد ضوابط بودن/мотабег-э – ваджед-э зäвабет будäн/’.

Этот глагол в сочетании с актантом в форме *кого-что* (о человеке) значит ‘сделать кого-л. довольным, вызывать чувство удовольствия’. Его подходящие эквиваленты на персидском считаются глаголами خشنود کردن /хошнуд кärдäн/, متقاعد کردن /мотегаед кärдäн/, مجاب کردن /моджаб кärдäн/.

*Игра на скрипке удовлетворила учителя* ‘نواختن ویولن معلم را خشنود کرد/нäвахтäн-э виолон моäлем ра хошнуд кärд/’.

*Он вполне удовлетворил нас своим ответом* ‘او با پاسخ خود ما را کاملا متقاعد کرد/у ба пасох-э ход ма ра камелäн мотегаед кärд/’.

Этот глагол в сочетании с актантами *кого-что* и *чем* также употребляется в значении ‘снабжать, обеспечивать в достаточном количестве’ и может перевести на персидский язык как تامین کردن /тämин кärдäн/, تهیه کردن /täхийэ кärдäн/, تجهیز کردن /täджхиз кärдäн/. Следует учитывать, что эти глаголы в персидском языке являются синонимичными, но актанты каждого из них употребляются в определенной форме. Так, например, *удовлетворять предприятие топливом* может перевести как سوخت کارخانه را تامین کردن/сухт-э кархане ра тämин кärдäн/ или برای کارخانه سوخت تهیه کردن /бäрайэ кархане сухт täхийэ кärдäн/ или کارخانه را با سوخت تجهیز کردن /кархане ра ба сухт täджхиз кärдäн/.

Разветвленные актанты иногда различны между собой и по стилистическим свойствам, на которые следует обратить внимание особенно при представлении эквивалентов на другом языке. Примером может служить *удостоить кого, чего* или *удостоить кого, чем* [7, с. 258].

Первый компонент употребляется в значении ‘признав достойным, наградить чем-л., присвоить какое-л. звание и т.п.’. Учитывая высокий стиль глагола в этом значении [5, с. 1375], его подходящим эквивалентом на персидском языке является اعطا کردن چیزی به کسی /ээта кärдäн-э чизи бе käси/.

*Жури удостоило этого студента первой премии* ‘هیات داوران جایزه نخست را به این دانشجو اعطا کردند/хейät-э давäран джаезе-йэ нохост ра бе ин данешджу ээта кärдäнд/’.

Глагол *удостоить* в сочетании с актантами в форме *кого* и *чем* значит ‘сделать что-л. в знак внимания, расположения, относясь к кому-л. с некоторым высокомерием, пренебрежением’ и чаще употребляется в ироническом смысле. Можно перевести его на персидский как عنایت کردن /энайät кärдäн/ и التفات کردن /элтефат кärдäн/.

*Не удостоив посетителя ответом, лакей захлопнул дверь* ‘پیشخدمت بدون آنکه به میهمان پاسخی عنایت کند، در را محکم بست/пишхедмät бедун-э анке бе михман пасохи энайät конäд, дäр ра мохкäм бäст/’.

Глаголы с разветвленными актантами в значительной степени встречаются и в персидском языке, но они часто рассматриваются не с точки зрения варьируемых форм актантов, а с точки зрения различных значений глаголов, называющихся вообще многозначными. Эти глаголы в разных значениях различаются не только по формам актантов, заполняющих определенную валентность, но и по типам и даже количеству валентностей. В качестве примера можно указывать на следующие глаголы.

Глагол زدن /зäдäн/ в значении ‘бить’ может употребляться без валентности объекта: باران به پنجره می زد /баран бе пäнджере мизäд/ (*Дождь бил в окно*). Однако этот глагол в значении ‘ограбить’ имеет эту валентность: کیف من را زدند /киф-э мäн ра зäдänд/ (*Ограбили меня и отняли сумку*) и в значении ‘ударять’ или ‘устанавливать’, вместе с валентностью объекта имеет также валентности направления или места: او ماشین را به دیوار زد /у машин ра бе дивар зäд/ (*Он ударил машину о стену*), آنها تابلو را روی دیوار زدند /анха табло ра руйэ дивар зäдänд/ (*Они установили вывеску на стене*).

Глагол خوردن /хордäн/ в значении ‘есть’ имеет обязательную валентность объекта: او سوپ می خورد /у суп михорäд/ (*Он ест суп*), а в значении ‘удариться’ не имеет такой валентности: توپ به دیوار خورد /туп бе дивар хорд/ (*Мяч ударился о стену*).

На основании содержания статьи можно сделать следующие выводы:

1. В персидском языке имеют место разнообразные и разветвленные актанты, поэтому иранские студенты знакомы с этими понятиями.

2. Разнообразные актанты считаются синонимичными, поэтому использование каждого из них при данном глаголе приводит к построению грамматически и семантически правильного предложения.

3. Эквиваленты русских разнообразных актантов могут иметь в персидском языке, как правило, одни и те же значения, но выражаться разными синонимичными словами.

4. Выбор правильного варианта из вариативных актантов относится к семантическим оттенкам актантов.

5. Учитывая то, что персидский считается аналитическим языком, семантические оттенки русских вариативных актантов в персидском языке выражаются описательно при помощи вспомогательных слов, поэтому очень часто не упоминаются в словарях.

6. Правильное употребление разветвленных актантов полностью зависит от семантических особенностей данного глагола, вместе с этим такие актанты иногда различны по грамматическим или стилистическим свойствам.

7. При переводе варьируемых актантов следует постараться, по мере возможности, отразить все стилистические и семантические различия между ними в персидских эквивалентах.

Таким образом, можно сказать, что тщательный анализ глагольных актантов во всех аспектах играет активную роль в синтаксических, семантических и стилистических направлениях изучения русского и персидского языков. Перспективы дальнейшего исследования представляются в более глубоком изучении варьируемых актантов, а также в составлении их полного списка в русском и персидском языках.

Библиографический список


1. Табибзадех О. *Персидская грамматика: Теория автономных фраз, основанная на грамматике зависимостей*. Тегеран: Нашр-е-Марказ, 2012.
2. Восканян Г.А., Шоджаи М. *Русско-персидский словарь*. Тегеран: Фарханг моасер, 2013.
3. Денисов П.Н., Морковкин В.В. *Словарь сочетаемости слов русского языка*. Москва: Русский язык, 1983.
4. Дмитриев Д.В. и др. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Астрель, АСТ, 2003.
5. Кузнецов С.А. и др. *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург: Норинт, 2000.
6. Шведова Н.Ю. и др. *Русская грамматика. Синтаксис*. Москва: Наука, 1980; Т. II.
7. Розенталь Д.Э. *Русский язык. Справочник-практикум: управление в русском языке. Практическая стилистика*. Москва: ОНИКС 21 век, Мир и Образование, 2005.
8. Копров В.Ю. *Вариантные формы в русском языке*: учебное пособие для иностранных учащихся продвинутого этапа обучения. Москва: Русский язык, 2006.
9. Касаткин Л.Л., Клобуков Е.В., Лекант П.А. *Современный русский язык. Словарь-справочник*: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 2004.
10. Мадаени Аввал А., Юнесхах А. О разнообразности и вариативности глагольных актантов в русском и персидском языках и способах их представления в валентной модели глаголов. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 5 (90): 332 – 335.


References


1. Tabibzadeh O. *Persidskaya grammatika: Teoriya avtonomnyh fraz, osnovannaya na grammatike zavisimostej*. Tegeran: Nashr-e-Markaz, 2012.
2. Voskanyan G.A., Shodzhai M. *Russko-persidskij slovar'*. Tegeran: Farhang moaser, 2013.
3. Denisov P.N., Morkovkin V.V. *Slovar' sochetaemosti slov russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1983.
4. Dmitriev D.V. i dr. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Astrel', AST, 2003.
5. Kuznecov S.A. i dr. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Norint, 2000.
6. Shvedova N.Yu. i dr. *Russkaya grammatika. Sintaksis*. Moskva: Nauka, 1980; T. II.
7. Rozental' D.`E. *Russkij yazyk. Spravochnik-praktikum: upravlenie v russkom yazyke. Prakticheskaya stilistika*. Moskva: ONIKS 21 vek, Mir i Obrazovanie, 2005.
8. Koprov V.Yu. *Variantnye formy v russkom yazyke*: uchebnoe posobie dlya inostrannyh uchaschihsya prodvinutogo `etapa obucheniya. Moskva: Russkij yazyk, 2006.
9. Kasatkin L.L., Klobukov E.V., Lekant P.A. *Sovremennyj russkij yazyk. Slovar'-spravochnik*: posobie dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 2004.
10. Madaeni Avval A., Yuneshah A. O raznoobraznosti i variativnosti glagol'nyh aktantov v russkom i persidskom yazykah i sposobah ih predstavleniya v valentnoj modeli glagolov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 5 (90): 332 – 335.


*Статья поступила в редакцию 15.11.21*

УДК 070.19 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-461-465

***Han Jiaxing,*** *postgraduate, Department of Foreign Journalism and Literature, Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: jiaxing_han@mail.ru*

**INNOVATIONS IN CHINA'S INTERNATIONAL COMMUNICATION (BASED ON THE MATERIAL OF THE DOCUMENTARY SERIES "THE FIGHT AGAINST TERRORISM IN XINJIANG").** In order to form an objective international public opinion, CGTN, a subsidiary of the Central Radio and Television Administration, launched four documentaries on the fight against terrorism in Xinjiang one after another from December 2019 to April 2021. The series has become a strong and convincing response of China to false statements and reports about the problems of combating terrorism in Xinjiang. The article explores the documentary series. As an object of the case study, the following components of the film are analyzed: its creative concept, structure, composition, shooting and editing, narrative techniques, methods of expression, objective reference materials for the world community, as well as features of creating tendentious foreign propaganda messages on the Xinjiang problem. Based on the analysis of the CGTN documentary series on the fight against terrorism in Xinjiang and positive experience in the field of effective propaganda, the author summarizes the strategies of successful propaganda works for further application in international communication by the Chinese media. The conclusions allow us to outline further vectors for the development of Chinese media, their further synergy with documentary films for conducting their own sovereign information policy to implement the concept of openness and objectivity of China's information field.

*Key words:* **Xinjiang, international communication, fight against terrorism, documentary.**

***Хань Цзясин****, аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: jiaxing_han@mail.ru*

# ИННОВАЦИИ В МЕЖДУНАРОДНОЙ КОММУНИКАЦИИ КИТАЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ДОКУМЕНТАЛЬНОГО СЕРИАЛА «БОРЬБА С ТЕРРОРИЗМОМ В СИНЬЦЗЯНЕ»)

Для формирования объективного международного общественного мнения с декабря 2019 по апрель 2021 года CGTN, дочерняя компания Центрального управления радио и телевидения, запустила один за другим четыре документальных фильма о борьбе с терроризмом в Синьцзяне. Сериал стал сильным и убедительным ответом Китая на ложные заявления и сообщения о проблемах борьбы с терроризмом в Синьцзяне. В статье исследуется данный документальный сериал. В качестве объекта кейс-стади анализируются следующие компоненты фильма: его творческая концепция, структура, композиция, съемки и монтаж, приемы повествования, методы выражения, объективные справочные материалы для мирового сообщества, а также особенности соз-

дания тенденциозных зарубежных пропагандистских сообщений по проблеме Синьцзяна. На основе анализа документального сериала CGTN о борьбе с терроризмом в Синьцзяне и положительного опыта в области эффективной пропаганды автор обобщает стратегии успешных пропагандистских работ для дальнейшего применения в международной коммуникации средствами массовой информации Китая. Выводы позволяют наметить дальнейшие векторы развития китайских СМИ, их дальнейшую синергию с документальным кино для проведения собственной суверенной информационной политики с целью претворения в жизнь концепции открытости и объективности информационного поля Китая.

*Ключевые слова:* **Синьцзян, международная коммуникация, борьба с терроризмом, документальный фильм.**

Актуальность исследуемой проблемы определяется новым витком информационного противостояния Китая и Запада. Важно исследовать наиболее эффективные способы информационного воздействия на мировое сообщество, дискурсивные практики, повествовательные стратегии, использование потенциала документального кино в ситуации необъективного освещения Западом прецедентных событий в Китае.

17 июня 2020 года президент США Д. Трамп официально подписал, несмотря на негативную реакцию со стороны Китая, так называемый законопроект «О правах уйгуров», принятый Палатой представителей Конгресса США в начале декабря 2019 г. [1]. В течение длительного времени американские и западные политики и средства массовой информации использовали «права человека» и «свободу вероисповедания» для дискредитации политики китайского правительства в Синьцзяне, а также для необъективного отражения соблюдения прав человека и религиозной ситуации в Синьцзяне. Центральное управление радио и телевидения всегда придавало большое значение международному освещению вопросов, связанных с Синьцзяном, на него была возложена миссия адекватно реагировать на общественное мнение и корректировать его в отношении абсурдных заявлений и действий западных политиков и средств массовой информации по вопросам, связанным с Синьцзяном. В апреле 2021 года CGTN, дочерняя компания Центрального радио и телевидения Китая, запустила по всей сети двуязычный документальный фильм «Нарастающее подводное течение – борьба с терроризмом в Синьцзяне, Китай». Это четвертая работа после выпусков CGTN документальных фильмов о борьбе с терроризмом в Синьцзяне: «Борьба с терроризмом в Синьцзяне Китая», «Закулисные злодеи – Исламское движение Восточного Туркестана и терроризм в Синьцзяне» в декабре 2019 года; «Возвышающийся Тяньшань – память о борьбе с терроризмом в Синьцзяне, Китай» 19 июня 2020 года. По сравнению с первыми тремя документальными фильмами, анализируемый документальный фильм посвящен фрагментам борьбы с терроризмом, которые ранее были неизвестны внешнему миру. Так, впервые раскрыты факты о «двуличных людях» в Синьцзяне; объявлено о том, что в Синьцзяне существуют серьезные проблемы с учебниками для языков этнических меньшинств; представлены жестокие террористические аудио- и видеоматериалы из «Транспорта Восточного Ирана» в Китай.

Международное освещение информации, связанной с проблемами Синьцзяна, является одной из актуальных (самых неотложных) задач современной информационной политики КНР. Проблема Синьцзяна часто вызывает бурю в общественном мнении, поскольку сообщения западных и китайских СМИ сильно отличаются по содержанию. На средства массовой информации Китая ложится непростая задача: достойно и объективно представить государство в мировом информационном пространстве. Ли Вэй, исследователь Китайского института современных международных отношений и эксперт по вопросам борьбы с терроризмом, сказал в интервью Global Times, что Китай расправляется с «двуличными людьми» в Синьцзяне, выявляет «ядовитые учебники». Только так работа по борьбе с терроризмом и его дерадикализацией может быть проведена более гладко. Это делается для защиты права людей на жизнь в максимально возможной степени [2]. Документальный фильм раскрывает суть насильственных и террористических преступлений в Синьцзяне, объективно рассказывает о стабильности, единстве, развитии и прогрессе, привнесенных в провинцию китайским правительством. В пропагандистском документальном фильме Китая о борьбе с терроризмом в Синьцзяне реализованы технологические инновации и прорывы в создании контента, апробированы повествовательные стратегии, способы выражения, формы коммуникации.

В настоящее время руководство КНР ведет большую работу по урегулированию сложившейся ситуации, предпринимает целый комплекс мер в самых разных сферах, уделяя повышенное внимание международной коммуникации к проблеме Синьцзяна. Как эффективное средство международной коммуникации, документальные фильмы о борьбе с терроризмом в Синьцзяне являются ценным опытом для Китая в освещении спорных вопросов. Вышеизложенное обеспечивает актуальность и новизну исследования.

Цель и задачи исследования заключаются в том, чтобы выявить и проанализировать следующие компоненты фильма: его творческая концепция, структура, композиция, съемки и монтаж, приемы повествования, методы выражения, объективные справочные материалы для распространения в мировом информационном пространстве, а также особенности создания тенденциозных зарубежных пропагандистских сообщений по проблеме Синьцзяна. Кроме того, на основе анализа документального сериала CGTN о борьбе с терроризмом в Синьцзяне и его опыта в области эффективной пропаганды автор обобщает стратегии политических работ для усиления влияния СМИ Китая в международном информационном поле.

При исследовании применён метод кейс-стади. Кейс-стади − это «глубинное исследование единичной ситуации с целью понимания более широкого класса (схожих) случаев» [3, с. 342]. В данной статье в качестве объекта тематического анализа рассматривается документальный фильм «Нарастающие подводные течения − проблемы борьбы с терроризмом в Синьцзяне, Китай», четвертая работа CGTN о борьбе с терроризмом. Фильм создан с целью предоставления представителям зарубежных пропагандистских СМИ материалов по вопросам, связанным с Синьцзяном, для объективного освещения ситуации в международном информационном пространстве.

Научная значимость статьи заключается в том, что результаты исследования можно использовать в журналистской практике при создании политически ориентированных работ по актуальным проблемам современности, при выстраивании стратегии влияния СМИ Китая в международной коммуникации.

**1. Творческий фон, основное содержание и способы распространения документального фильма CGTN о борьбе с терроризмом в Синьцзяне**

(1) *Предпосылки создания и политико-идеологическое значение*

В течение длительного времени американские и западные политики и средства массовой информации были полны предубеждений о ситуации в области развития Синьцзяна и борьбе с терроризмом в Китае, постоянно искажая факты и злобно клевеща на Китай. Например, борьба с терроризмом и поддержание стабильности в Синьцзяне освещены как «подавление прав человека и свободы вероисповедания этнических меньшинств», центры профессионального образования и подготовки в Синьцзяне представлены как “лагеря перевоспитания», «лагеря для содержания под стражей» или даже “концентрационные лагеря», а борьба с нищетой в Синьцзяне и содействие трудоустройству этнических меньшинств − как «принудительный труд». Эти ложные заявления с заранее установленными предвзятыми выводами не только негативно влияют на эффективность контртеррористической работы Китая, но и оказывают негативное влияние на национальный имидж Китая в области международного общественного мнения.

В целях контрпропаганды CGTN запустила серию документальных фильмов о борьбе с терроризмом в Синьцзяне, которые транслировались по китайскому международному каналу Центрального управления радио и телевидения и ряду каналов на иностранных языках. Фильмы также распространялись через сети CCTV Новости, CCTV Видео, Китайское сетевое телевидение, Китайскую радиовещательную сеть, международный онлайн. Фрагментированный выпуск фильма на новых медиаплатформах на 44 языках направлен на создание благоприятной международной среды для работы по борьбе с терроризмом в Синьцзяне, на конструктивное решение и предотвращение потоков информационного негатива, связанных с Синьцзяном на международной арене, на формирование позитивного национального имиджа Китая.

(2) *Логика композиции, основное содержание и стилевые характеристики документального фильма*

Четыре документальных фильма четко следуют логике композиции документального повествования. Привлечено большое количество исторических материалов. Первый фильм «Границы борьбы с терроризмом в Синьцзяне, Китай» посвящен выявлению угрозы экстремизма и терроризма, от которой страдает Синьцзян, отражает правду о борьбе Синьцзяна с терроризмом и серьезность контртеррористической работы в Синьцзяне. Вторая часть «Закулисные злодеи – Исламское движение Восточного Туркестана и терроризм в Синьцзяне» посвящена жестокости Исламского движения Восточного Туркестана, природе террористических организаций, а также коренным причинам насильственного терроризма. Третья часть «Возвышающийся Тяньшань – память о борьбе с терроризмом в Синьцзяне, Китай» фокусирует внимание на героических представителях гражданской полиции, погибших в борьбе с терроризмом; на гражданских лицах, ставших его жертвами, а также на жестокости террористов и их семьях. Впервые представлено большое количество эксклюзивных интервью и видеоматериалов. С точки зрения очевидцев, наглядно показано, откуда исходит террористическая угроза, которой подвергается Синьцзян, какую огромную цену заплатили сотрудники правоохранительных органов и люди всех этнических групп в Синьцзяне для поддержания стабильности и общего развития Синьцзяна. В то же время в этом фильме ясно подчеркивается, что поскольку конечной целью насильственного терроризма является раскол страны, то политика «рациональности» Китая выступает лучшим средством в борьбе с насильственным терроризмом. Анализируемая четвертая часть – «Нарастающие подводные течения – Проблемы борьбы с терроризмом в Синьцзяне, Китай» – раскрывает внутренние причины, по которым в Синьцзяне постоянно ведется борьба с терроризмом. В фильме впервые разоблачается беспринципность «двуличных людей», скрывающихся среди высокопоставленных чиновников, а также выявляется вредоносное влияние «учебника проблем», который использовался во всем регионе Синьцзян в течение 13 лет [4].

(3) *Коммуникационные характеристики*

Время трансляции фильмов «Границы борьбы с терроризмом в Синьцзяне, Китай» и «Закулисные злодеи – Исламское движение Восточного Туркестана и

терроризм в Синьцзяне» было выбрано так, чтобы оно совпадало со временем, когда Палата представителей Конгресса Соединенных Штатов Америки приняла законопроект «О правах уйгуров», т.е. когда общественное мнение еще не сформировалось окончательно. Фильмы были выпущены один за другим 5 декабря и 8 декабря 2019 года. Удачное время трансляции сыграло важную роль в привлечении внимания аудитории – китайских и мировых СМИ. Это позволило занять доминирующую позицию в формировании общественного мнения в информационном пространстве. Своевременный запуск серии документальных фильмов быстро сформировал у аудитории эффект первого голоса, который стал реактивным ответом на ее ожидания относительно соответствующей информации, а также своевременно пресек клевету и дезинформацию. После трансляции документального фильма западные СМИ, которые уже давно стремятся искажать информацию по проблемам Синьцзяна, решили коллективно заставить замолчать мировое общественное мнение. По итогам просмотра фильмов бурные дискуссии на социальных платформах привели к принятию конструктивной позиции – не обращать внимания на клеветнические выпады западных СМИ [5, с. 85]. Широкий показ этой серии документальных фильмов является мощным ответом, демонстрирующим верную политику Китая по управлению Синьцзяном. Можно утверждать, что Китай в определенной степени завоевал инициативу по формированию общественного мнения по вопросу борьбы с терроризмом в Синьцзяне.

**Тщательное планирование для вывода темы на новый уровень**

Чтобы расширить международную коммуникацию и дать людям в большем количестве стран возможность быстро ознакомиться с содержанием документальных фильмов, CGTN создала глобальную коммуникационную платформу с 6 телеканалами, 3 зарубежными филиалами, 1 агентством видеоновостей и новым медиакластером [6, с. 78]. Документальный фильм был переведен более чем на 40 языков, что значительно расширило его зрительскую аудиторию на зарубежных социальных платформах. Внимательно ознакомившись с содержанием документального фильма, китайские журналисты тщательно спланировали серию микрокомментариев и микротем, затем выбрали для зарубежных социальных платформ из комментариев пользователей сети следующие: «Китай борется с самой большой угрозой для общества Синьцзяна», «Меры, принятые правительством Китая для предотвращения террористических атак, были очень успешными», «Западные страны саботировали международное сотрудничество в борьбе с терроризмом», «Вмешательство США во внутренние дела Китая» и др. Был сделан мощный ответный информационный удар. Согласно статистике, 475 ведущих зарубежных СМИ из 27 стран и регионов разместили соответствующий контент на официальном веб-сайте CGTN, включая микрокомментарии и микротемы со 155 миллионами просмотров. Менее чем за неделю с момента трансляции документального фильма объем читающих веб-сайт и осуждающих двойные стандарты и гегемонию западных СМИ в Синьцзяне превысил 517 миллионов, а положительный рейтинг одобрения зарубежных пользователей сети, представленных странами G7 и G20, превысил 75% [7, с. 125].

**Личные истории, основанные на фактах, напрямую развеивают сомнения и опровергают клевету иностранных СМИ**

Факты – одно из самых мощных средств для опровержения слухов и прояснения недоразумений. В документальном фильме используется не только большое количество необработанных реальных материалов для правдивого отражения трагических сцен насилия и террора над невинными людьми, пережитой ими боли, но и демонстрируются результаты эффективно осуществляемой дерадикализации Синьцзяна в последние годы с политической, экономической, образовательной и культурной точек зрения. Особенно интересны фрагменты посещения образовательных и учебных центров Синьцзяна, мусульманских кладбищ, показывающих истинное положение дел в Синьцзяне, в Китае, где торжествует процветание и национальное единство.

Использование оригинальных видеоматериалов, официальных данных и реальных фактов решительно противодействует ложным слухам, преднамеренным искажениям и клевете со стороны западных стран о борьбе с терроризмом в Синьцзяне. Документальный сериал дает объективную картину синьцзянского общества через реальные факты и истории, помогает большинству зрителей заново осознать, как нелегко достичь процветания и стабильности в Синьцзяне, но легко распознать ложь, дезинформацию и клевету западных политиков.

**Ориентация на социальные сети и усиленное формирование общественного мнения по нескольким каналам коммуникации**

Применение новых средств массовой информации, особенно социальных сетей, способствовало распространению за короткий промежуток времени документальных фильмов о борьбе с терроризмом в Синьцзяне, их популярности, привлечению большого количества зрителей к актуальной проблеме. После трансляции документального фильма CGTN Центральное управление радио и телевидения быстро перевело документальный фильм на более чем 40 языков и транслировало его на основных международных платформах социальных сетей, таких как Facebook, Twitter и YouTube, чтобы охватить еще больше зрителей. Согласно статистике Global Times, по состоянию на 13 декабря того же года документальный сериал и связанные с ним комментарии были перепечатаны более чем 200 СМИ в более чем 30 странах, включая Великобританию, Соединенные Штаты Америки, Францию, Россию и Японию. Общее количество просмотров достигло 143 миллионов, а доля зарубежных пользователей сети, которые положительно отнеслись к документальному фильму, достигла 90% [7, с. 125]. Кроме того, Министерство иностранных дел Китая неоднократно упоминало о трансляции этого документального фильма на очередных пресс-конференциях, что еще больше расширило круг зрителей. 14 декабря 2019 года пресс-секретарь Министерства иностранных дел Хуа Чуньин ответила журналистам по поводу удаления документального фильма с YouTube, заявив, что некоторые СМИ, например, Соединенных Штатов Америки, не соблюдали самые элементарные стандарты освещения новостей и утратили минимальную социальную этику и ответственность. Они, очевидно, встали на неправильный путь информационного освещения. Такое поведение должно вызывать у всех повышенную бдительность и должно быть немедленно исправлено [8, с. 40].

**2. Творческий анализ документального фильма «Нарастающее подводное течение – борьба с терроризмом в Синьцзяне, Китай»**

По словам Хан Бина, главного режиссера документального фильма о борьбе с терроризмом в Синьцзяне, в связи с особенностями документального жанра, срочностью исполнения и своевременностью поставленной задачи рабочая группа отправилась в Синьцзян в начале февраля 2020 г. для проведения съемок. Более чем за 20 дней они посетили Кашгар, Хэтянь, Урумчи, Или и Аксу, чтобы взять интервью в пяти районах севера и юга Тяньшаня, где произошли наиболее серьезные акты насилия и терроризма. Кроме того, в фильм были включены видеоматериалы о насильственных террористических актах в Синьцзяне; кадры видеонаблюдения из соответствующих правительственных ведомств, записанные репортерами Синьцзянской станции Центрального управления радио и телевидения за последние десять лет. На этой основе был осуществлен постпродакшн-редактирование.

(1) *Творческая концепция*

«Нарастающее подводное течение – борьба с терроризмом в Синьцзяне, Китай» разделен на четыре части: «Жизнь, сбившаяся с пути», «Враги изнутри», «Учебник, который скрывает злые намерения» и «Угрозы в Интернете». «Жизнь, сбившаяся с пути» показывает вред насильственных и террористических актов для народа Синьцзяна, а также трудности в обучении преступников, связанных с терроризмом и совершивших насильственные действия; «Враги изнутри» – впервые разоблачаются скрывающиеся «двуличные люди» среди высокопоставленных чиновников Синьцзяна, вступившие в преступный сговор с иностранными террористическими организациями; «Учебник, который скрывает злые намерения» показывает, как «двуличные люди» подделывают учебники и к каким серьезным последствиям это приводит; «Угрозы в Интернете» – о серьезных вызовах, создаваемых террористическими организациями в киберпространстве. Документальный фильм акцентирует внимание не на идеологии, а на реальности. Благодаря включению большого количества эксклюзивных интервью и фотографий, историй обычных людей, их точки зрения на события, содержание фильма хорошо воспринимается аудиторией в стране и за рубежом. Использованные гуманные способы подачи материала глубоко раскрывают страдания людей и вред, причиненный насильственными террористическими актами народу Синьцзяна.

Согласно вышеупомянутой структуре планирования контента и творческой концепции, директор съемочной группы целенаправленно отбирал интервьюируемых. Среди них есть как члены семей жертв насильственных террористических актов; сотрудники полиции общественной безопасности, которые находятся на передовой борьбы с терроризмом; так и молодые люди, которые глубоко очарованы экстремистскими идеями; «двуличные люди», которые долгое время скрывались в системе. Съемочная группа придерживалась концепции, что «только прикоснувшись к действительным персонажам и их личным историям, они могут произвести впечатление на аудиторию», и преодолевала различные трудности, чтобы найти наиболее выразительных персонажей.

Как сказал Хан Бин, режиссер этого фильма, выбор каждого интервьюируемого в фильме следует первоначальному замыслу работы, который заключается в опровержении различных недоразумений и клеветы со стороны Запада. Например, в ответ на заблуждение о том, что «борьба китайского правительства с терроризмом – это подавление уйгуров, а насильственные террористические акты в местном районе – это настраивание уйгуров против ханьцев», из всего массива были отобраны три истории молодых людей: трое бывших и нынешних студентов, у которых были большие перспективы; они рассказали, как шаг за шагом были околдованы экстремистами, как совершили большие ошибки, как тяжело переживали их убитые горем родители. Можно видеть, что насильственные террористические акты не проводят различий между этническими группами, молодыми и старыми; их антисоциальная, античеловеческая и антицивилизованная сущность очевидна.

(2) *Особенности документальной съемки*

Документальный фильм не предрасположен к сложным методам съемки; он использует самые простые методы записи, чтобы представить документальный материал и подчеркнуть подлинность излагаемых историй. По словам режиссера Хан Бина, во время интервью съемка часто начиналась после получения разрешения интервьюируемого, так что истинные эмоции интервьюируемого, проявляющиеся при первом общении, удавалось вовремя запечатлеть. Кроме того, в отличие от предыдущих двух работ, в которых в основном использовалось закадровое повествование, был принят метод сочетания закадрового повествования с устным рассказом очевидцев. Взаимодействие и прямой визуальный контакт между интервьюируемым и репортером увеличивали ощущение правдивости.

(3) *Постпродакшн фильмов*

Тематическая песня «Синьцзян под голубым небом» исполнена в фильме уйгурскими и ханьскими певцами. Эта песня воспевает любовь синьцзянцев к своему родному городу. Она имеет сильно выраженный синьцзянский музыкальный стиль, современную музыкальную оранжировку, эмоциональное наполнение.

Что касается озвучивания повествования документального фильма, то режиссер Хан Бин и ведущий репортер лично выступили против того, чтобы позволить более профессиональному английскому диктору сделать дубляж. Отправной точкой стало то, чтобы личный опыт и искренние чувства репортера, как записывающего и наблюдателя, были естественным образом вплетены в повествование, именно такое трогательное повествование сделало фильм уникальным.

(4) *Дискурс документального фильма*

Дискурс в международной коммуникации часто имеет конкретные мотивы и подразумеваемые намерения и использует простые или сложные риторические приемы для выражения смысла для влияния на собеседников. Дискурс в данном контексте – речь, которая создает смыслы в процессе циклической и динамичной коммуникации. Дискурс осуществляется через «текст», в котором наличествуют «разные мнения», формируется «подтекст» со скрытыми значениями, которые неудобно четко формулировать и о которых не хочется говорить прямо [9, с. 37]. Одной из основных проблем, стоящих перед международной коммуникацией, связанной с Синьцзяном, является дезинформация и клевета со стороны Соединенных Штатов Америки и Запада, требующая ответной реакции. Необходимо учитывать, что западные СМИ хорошо умеют преподносить грандиозные тематические повествования с точки зрения обычных людей. Для того чтобы международная аудитория приняла точку зрения китайских СМИ, чтобы возник сочувственный резонанс в мировом сообществе, необходимо были выстраивание гуманного дискурса, взгляд на проблему простых людей, эмоционально сбалансированное повествование.

В фильме «Нарастающее подводное течение – борьба с терроризмом в Синьцзяне, Китай» уйгуры и ханьцы рассказывают свои истории простым языком, тем самым раскрывая тему этого фильма сквозь призму личного опыта свидетелей событий. Величайшая ценность документальных фильмов – сила и обаяние персонажей – в их достоверности. В условиях интернационализации террористической деятельности влияние контртеррористической деятельности любой страны больше не ограничивается ее собственными границами, а расширяется на международной основе. Официальные органы государственной власти рассматривают борьбу с терроризмом в Синьцзяне в рамках глобальной борьбы с терроризмом, поддерживают международное сотрудничество в этой области. Главным образом содержание анализируемого фильма сосредоточено на опровержении клеветнической информации Соединенных Штатов Америки и Запада по поводу борьбы с терроризмом в Синьцзяне по каждому пункту. Когда режиссер Хан Бинь брал интервью у должностных лиц системы общественной безопасности Синьцзяна в фильме, он спросил: «Есть ли какие-либо внешние голоса, которые считают, что ваши методы борьбы с террористами слишком суровы?» Подобный вопрос не только отвечает на сомнения западных СМИ, но и создает для Китая возможность высказаться. Интервью дают не только жертвы насильственных террористических актов, полиция общественной безопасности и обычные люди, но и террористы, члены их семей, так что у всех участников инцидента есть равная возможность высказаться.

В прошлом внешняя пропаганда по вопросам, связанным с Синьцзяном, в основном велась официальными лицами: использовались новостные сообщения, экспертные интерпретации, официальные документы, показывались общие картины Синьцзяна и т.д. Такой была реакция на международное общественное мнение. Ситуация изменилась: в международном распространении информации по вопросам, связанным с Синьцзяном, был достигнут ряд прорывов и инноваций. Во-первых, впервые были использованы документальные фильмы. Бывшее Международное радио Китая также освещало суть насильственных и террористических инцидентов в Синьцзяне посредством таких мероприятий, как онлайн-диалоги между китайскими и турецкими СМИ. CGTN впервые использовала правдивую, шокирующую форму документального фильма, чтобы публично представить международному сообществу проблему насилия и терроризма в Синьцзяне, философию и политику китайского правительства по управлению Синьцзяном через историю его народа, опираясь на силу фактов, человеческих историй и видеоматериалов.

Во-вторых, фрагментированное распространение вызвало вторичные ретвиты от пользователей сети, что помогло теме продолжать развиваться. Директор Хан Бинь отметил, что креативная концепция СМИ должна в дальнейшем адаптироваться к потребностям и привычкам пользователей сети.

«Нарастающее подводное течение – борьба с терроризмом в Синьцзяне, Китай» не является традиционным документальным фильмом. Личные истории людей в фильме фрагментарно широко распространяются в Интернете, и это одна из причин, по которой фильм привлек большое внимание аудитории. Фрагментированные видеоматериалы или полные документальные фильмы используются 28 основными СМИ в 20 странах и регионах, такими как FOX, CNBC, Dow Jones, Yahoo Finance, Wall Street Online, Австралийский Ассошиэйтед Пресс, Итальянское международное информационное агентство и канадское агентство Insight Productions, включая телеканалы и новые медиаплатформы. Киноматериалы, связанные с Синьцзяном, были приняты 47 основными телевизионными станциями в 30 странах и регионах, включая TGCOM24 TV в Италии и Национальное телевидение в Испании.

**3. Политические бонусы международного распространения документального фильма CGTN о борьбе с терроризмом в Синьцзяне**

Работы на политическую тематику всегда сталкивались с такими проблемами, как прагматическая цель распространения и идеологическое сопротивление информационного поля. Документальный сериал CGTN о борьбе с терроризмом в Синьцзяне вызвал горячие дискуссии как внутри страны, так и за рубежом. Одной из важных причин достижения лучших результатов в области международной коммуникации является смягчение идеологического подтекста, использование персонализированных взглядов и личных историй людей, следование этическим правилам общения. Политическим программам китайских СМИ все еще необходимо усердно работать в области лоббирования интересов страны, чтобы добиться большего международного влияния.

(1) *Сочетание «целенаправленной коммуникации» и «индивидуальной коммуникации»*

В последние годы на основе «целенаправленной коммуникации» (с точной передачей информации) в теории коммуникации сформировалась новая концепция – «индивидуальная коммуникация». Последняя ориентирована на личные интересы аудитории, способствует созданию личностно ориентированных контентов, которые легче завоевывают сердца людей, достигают лучших результатов в общении. Директор Хан Бинь считает, что по проблеме Синьцзяна страны, граничащие с Китаем, а также государства Европы и Америки имеют разные способы подачи информационного материала. С точки зрения техники создания документальных фильмов и предпочтений аудитории СМИ Соединенных Штатов Америки подчеркивают в своих работах личный героизм человека, в то время как СМИ европейских стран демонстрируют больше «баланса» и «вопрошания». Поэтому при создании пропагандистских работ необходимо всесторонне учитывать коммуникационные концепции и традиционные способы выражения, которые более приемлемы для аудитории в разных регионах.

(2) *Реагирование на новую модель зарубежных социальных сетей с помощью «фрагментированной коммуникационной стратегии»*

В связи со сложностью китайско-американских отношений зарубежные платформы социальных сетей, такие как Youtube и Facebook, часто вводят «ограничения на трафик» и «маркировку» китайских государственных СМИ. В этом случае, чтобы избежать риска “выборочного неслышания” работ, которые «снимаются с полок и ограничиваются» сразу, необходимо эффективно использовать «стратегию фрагментированного распространения» для стимулирования вторичного распространения пользователями сети. Документальный фильм «Нарастающее подводное течение – борьба с терроризмом в Синьцзяне, Китай» разбит на фрагменты историй персонажей и запущен за рубежом. Этот способ распространения дал хорошие результаты и требует дальнейшего развития и активного применения в практике международной коммуникации.

(3) *Проявление инициативы по составлению повестки дня и обращение внимания на решение проблемы «дефицита новостных фактов»*

Говоря о предубеждении западного общества против китайской идеологии и культурных ценностей, профессор Ши Анбинь, заместитель декана Школы журналистики и коммуникации Университета Цинхуа, считает, что одной из причин является недостаточное количество новостных фактов во внешней коммуникации. Это также острая проблема, которую необходимо решить в области внешней коммуникации Китая. В прошлом большая часть западного мира в понимании проблемы Синьцзяна основывалась на субъективных мнениях и оценочных суждениях, а не на объективных фактах. Китайские СМИ должны предоставлять более качественные новостные репортажи и более убедительные факты внешнему миру, а не просто обсуждать мнения.

(4) *Отказ от менталитета «жертвы», обращение внимания на глубокие причины предвзятого освещения событий на Западе и убедительного реагирования на проблемы общественного мнения*

Как западные СМИ часто имеют заранее установленные рамки для освещения вопросов, связанных с Синьцзяном, так и китайские СМИ впадают в стереотипы при просмотре работ западных СМИ. Поэтому мы также должны относиться к критике с Запада конструктивно, стараться понять глубинные причины формирования содержания информационных сообщений иностранных СМИ о Китае. На этапе планирования и реализации работы необходимо избегать формальных действий, вызванных инерционным мышлением и собственной позицией.

(5) *Эффективное использование «китайских рук» в качестве моста между Китаем и Западом*

По словам директора Хан Биня, иностранные эксперты из Центрального управления радио и телевидения сыграли очень важную роль в процессе создания фильма «Возвышающийся Тяньшань – Воспоминания о борьбе с терроризмом в Синьцзяне, Китай». Что касается английского названия, сценария, планирования структуры и т.д., иностранные эксперты выдвинули много ценных и эффективных предложений с точки зрения восприятия в западной культуре. В прошлом Китай в международном общении уделял больше внимания зарубежным «прокитайским группировкам». На самом деле некоторые «китайские руки» – специалисты, которые жили в Китае или лучше понимают китайскую культуру и китайские ценности, также могут стать в будущем важной силой для осуществления пропаганды политики Китая в других странах. Для получения под-

держки общественного мнения «китайские руки» являются очень важной частью информационно-пропагандистской работы.

В результате анализа многосоставного контента о проблеме терроризма в Синьцзяне, успешно сгенерированного СМИ Китая, можно утверждать, что только объективный подход к освещению общественных проблем, опора на личное мнение очевидцев, участников и свидетелей событий является конструктивным способом разрешения и регулирования сложных вопросов внутренней политики страны.

Библиографический список

1. Трамп подписал законопроект о санкциях за притеснение уйгуров в Китае. *ТАСС*. 2020; 17 июня. Available at: https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/8753353
2. *Четвертый документальный фильм, связанный с Синьцзяном, скоро выйдет в эфир, впервые раскрывая случаи "Двух сторон" и "учебника по ядам*". Available at: https://china.huanqiu.com/article/42SmPiUmuOo
3. Герринг Дж. Что такое кейс-стади и для чего оно полезно? *Обзор американской политической науки*. 2004; № 2: 342.
4. *Был выпущен документальный фильм «Нарастающее подводное течение – борьба с терроризмом в Синьцзяне, Китай», в котором использовались реальные изображения, чтобы показать проблемы борьбы с терроризмом в Синьцзяне*. Available at: http://m.news.cctv.com/2021/04/02/ARTIEjMyFyi5glwUmsDdBKIN210402.shtml
5. Ши А. "Избирательность неслышима" в западных СМИ. *Пресса*. 2020; № 1: 85.
6. Ван С. Развитие медиаконвергенции для укрепления международной коммуникационной мощи – например, российский канал CGTN. *Китайская газетная промышленность*. 2019; № 23: 78 – 79.
7. Чжун С. Освещение Китайского международного телевидения о контратаке в Синьцзяне и его опыте международного распространения. *Китайский журналист*. 2020; № 9: 125 – 127.
8. Чжан С., Чжэн С. Инновационное мышление в области международного распространения вопросов, связанных с Синьцзяном – На примере документального фильма CGTN о борьбе с терроризмом в Синьцзяне. *Глобальная коммуникация*. 2020; № 4: 40 – 46.
9. Го Ч. Объективные и нейтральные китайские истории больше способствуют внешнему распространению – Анализ дискурса документального фильма Би-би-си «История Китая». *Международные коммуникации*. 2016; № 12: 37 – 39.

References

1. Tramp podpisal zakonoproekt o sankciyah za pritesnenie ujgurov v Kitae. *TASS*. 2020; 17 iyunya. Available at: https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/8753353
2. *Chetvertyj dokumental'nyj fil'm, svyazannyj s Sin'czyanom, skoro vyjdet v `efir, vpervye raskryvaya sluchai «Dvuh storon» i «uchebnika po yadam*». Available at: https://china.huanqiu.com/article/42SmPiUmuOo
3. Gerring Dzh. Chto takoe kejs-stadi i dlya chego ono polezno? *Obzor amerikanskoj politicheskoj nauki*. 2004; № 2: 342.
4. *Byl vypuschen dokumental'nyj fil'm «Narastayuschee podvodnoe techenie – bor'ba s terrorizmom v Sin'czyane, Kitaj», v kotorom ispol'zovalis' real'nye izobrazheniya, chtoby pokazat' problemy bor'by s terrorizmom v Sin'czyane*. Available at: http://m.news.cctv.com/2021/04/02/ARTIEjMyFyi5glwUmsDdBKIN210402.shtml
5. Shi A. "Izbiratel'nost' neslyshima" v zapadnyh SMI. *Pressa*. 2020; № 1: 85.
6. Van S. Razvitie mediakonvergencii dlya ukrepleniya mezhdunarodnoj kommunikacionnoj moschi – naprimer, rossijskij kanal CGTN. *Kitajskaya gazetnaya promyshlennost'*. 2019; № 23: 78 – 79.
7. Chzhun S. Osveschenie Kitajskogo mezhdunarodnogo televideniya o kontratake v Sin'czyane i ego opyte mezhdunarodnogo rasprostraneniya. *Kitajskij zhurnalist*. 2020; № 9: 125 – 127.
8. Chzhan S., Chzh`en S. Innovacionnoe myshlenie v oblasti mezhdunarodnogo rasprostraneniya voprosov, svyazannyh s Sin'czyanom – Na primere dokumental'nogo fil'ma CGTN o bor'be s terrorizmom v Sin'czyane. *Global'naya kommunikaciya*. 2020; № 4: 40 – 46.
9. Go Ch. Ob`ektivnye i nejtral'nye kitajskie istorii bol'she sposobstvuyut vneshnemu rasprostraneniyu – Analiz diskursa dokumental'nogo fil'ma Bi-bi-si «Istoriya Kitaya». *Mezhdunarodnye kommunikacii*. 2016; № 12: 37 – 39.

*Статья поступила в редакцию 08.11.21*

УДК 821.161.1.09 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-465-470

***Ivanova O.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: oi.ivanova@s-vfu.ru*
***Dediukhina O.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: dedyuhina.olga28@mail.ru*

**TYPOLOGY OF "HUMILIATED AND INSULTED" HEROES IN WORKS BY F.M. DOSTOEVSKY AND V.G. KOROLENKO.** The article attempts to identify traditions of F.M. Dostoevsky in stories by V.G. Korolenko at the level of typology of "humiliated and insulted" heroes and ways of creating their images. It is determined that some of Korolenko's "problematic natures" have features of similarity to Dostoevsky's "downtrodden" people, the characters of both authors are portrayed as quiet, wordless, pitiful, limited, sometimes on the verge of insanity. Close to Dostoevsky's "little people" with awakening consciousness and self-esteem are such characters of Korolenko as Vasily Sokolinetz, Fyodor Bespriyutny. The heroes playing the role of a jester, seeking to hide behind a mask from the terrible reality, also unite the typology of the people of the "bottom" of both writers. Korolenko's character system lacks such key types for Dostoevsky's poetics as the hero-ideologist, the "meek" hero, whose humility is determined by reliance in suffering on God. Both Dostoevsky and Korolenko have people of the "bottom" committing crimes, but their motives are different: Korolenko's heroes for a piece of bread or saving a life, Dostoevsky's heroes, above all, for the realization of the idea that has taken possession of their minds. The leading trait of many of Dostoevsky's characters who found themselves on a social day is pride. To create images of "humiliated and insulted" both writers use some similar images: a damp basement, a dark dungeon, a coffin, in addition, in Dostoevsky's poetics, the key symbol is the image of the corner, and in Korolenko's case, the road. The presented material allows us to conclude that the difference in the depiction of the studied category of characters is due to the difference in the views of the writers on the world and on what, in their opinion, can change the life of "poor people": for Dostoevsky, this is the spiritual growth of a person, his approach to the Christian ideal, for Korolenko, this is a change in the environment.

*Key words:* **F.M. Dostoevsky, V.G. Korolenko, type, "humiliated and insulted", "little man", hero-ideologue, wandering hero, type of jester.**

***О.И. Иванова**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oi.ivanova@s-vfu.ru*
***О.В. Дедюхина**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: dedyuhina.olga28@mail.ru*

# ТИПОЛОГИЯ «УНИЖЕННЫХ И ОСКОРБЛЕННЫХ» ГЕРОЕВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО И В.Г. КОРОЛЕНКО

В статье предпринимается попытка выявления традиций Ф.М. Достоевского в рассказах В.Г. Короленко на уровне типологии «униженных и оскорбленных» героев и способов создания их образов. Определяется, что некоторые «проблематические натуры» Короленко имеют черты сходства с «забитыми» людьми Достоевского, персонажи обоих авторов изображаются тихими, бессловесными, жалкими, ограниченными, иногда находящимися на грани безумия. Близки «маленьким людям» Достоевского с пробуждающимся сознанием и чувством собственного достоинства такие персонажи Короленко, как соколинец Василий, Федор Бесприютный. Герои, разыгрывающие роль шута, стремящиеся спрятаться под маской от страшной реальности, также объединяют типологию людей «дна» обоих писателей. Отсутствуют в системе персонажей Короленко такие ключевые для поэтики Достоевского типы, как герой-идеолог, «кроткий» герой, смирение которого определяется опорой в страданиях на Бога. И у Достоевского, и у Короленко люди «дна» совершают преступления, но мотивы у них разные: герои Короленко ради куска хлеба или спасения жизни, герои Достоевского, прежде всего, для реализации овладевшей их сознанием идеи. Ведущей чертой многих оказавшихся на социальном дне персонажей Достоевского является гордость. Для создания образов «униженных и оскор-

бленных» оба писателя используют некоторые сходные образы: сырой подвал, темное подземелье, гроб, кроме того, в поэтике Достоевского ключевым символом является образ угла, а у Короленко – дороги. Представленный материал позволяет сделать вывод, что различие в изображении исследуемой категории персонажей обусловлено разницей во взглядах писателей на мир и на то, что, по их мнению, может изменить жизнь «бедных людей»: у Достоевского это духовный рост человека, его приближение к христианскому идеалу, у Короленко – изменение среды.

*Ключевые слова:* **Ф.М. Достоевский, В.Г. Короленко, тип, «униженные и оскорбленные», «маленький человек», герой-идеолог, герой-скиталец, тип шута.**

Актуальность исследования обусловлена тем, что, хотя влияние поэтики Ф.М. Достоевского на художественный мир В.Г. Короленко оказывалось в поле зрения короленковедов, оно не освещалось достаточно полно и развернуто, а сравнительно-сопоставительные исследования типологии героев в произведениях писателей практически отсутствуют. Антропологическая проблематика произведений Достоевского, типология его героев стали предметом исследования в статьях О.Д. Даниленко [1], А.А. Косоруковой и У.В. Зубковой [2], М.А. Шалиной [3], герои В.Г. Короленко рассматриваются в статьях М.Р. Тарасовой [4], М.Р. Исраиловой, Э.А. Синбариговой [5], проблема типологии героев русской литературы XX века отражена в статье В.П. Спешиловой, О.М. Култышевой [6].

Короленко считал, что произведения Достоевского порой угнетающе воздействуют на читателя, и видел причины этого в ярких картинах человеческих страданий, наполняющих их. Неслучайно Короленко часто использовал в отношении Достоевского выражение «мучительный талант» и старался избегать в своем творчестве крайнего взгляда на негативные стороны жизни. Короленковеды, отмечая большую разницу в личностях двух писателей, их мировоззрении, тем не менее находят ряд идейных и творческих соприкосновений между ними, в частности при изображении людей дна, «униженных и оскорбленных». Гуманистический взгляд на человеческую природу в целом объединял обоих писателей. «Этико-философской предпосылкой близости творчества Короленко и Достоевского была гуманистическая идея – принципиальное утверждение великой ценности человеческой личности», – подчеркивает Т.Г. Морозова [7, с. 124].

Цель исследования состоит в выявлении традиций Достоевского при создании героев, оказавшихся на социальном дне. Для достижения цели необходимо решить следующие задачи: во-первых, уточнить типологию «униженных и оскорбленных» героев в романах Достоевского; во-вторых, выявить типы персонажей Короленко, оказавшихся выброшенными из социума; в-третьих, обнаружить сходства и отличия в типах героев «дна» у Достоевского и Короленко и способах создания данных образов.

Научная новизна работы определяется тем, что в ней предпринимается попытка уточнения и конкретизации типологии героев, принадлежащих к категории «униженных и оскорбленных», в поэтике Достоевского и Короленко, а также выявляются схожие черты и отличия в их характерологии, используемых для создания персонажей приемах, деталях, символах. Кроме того, в работе впервые герои «дна», «проблематические натуры» произведений В.Г. Короленко рассматриваются как персонажи, примеряющие на себя маску «плута, шута, дурака», в то время как у Ф.М. Достоевского маску «шута» носят «забитые» герои – Мармеладов, Снегирев.

Практическая значимость результатов исследования. Основные положения статьи могут послужить материалом для дальнейшего изучения творчества Ф.М. Достоевского и В.Г. Короленко, при чтении лекций, на семинарских занятиях и специальных курсах по истории русской литературы второй половины XIX века в высших и средних учебных заведениях, могут быть использованы в научно-популярных изданиях.

В первом своем романе «Бедные люди» (1846) Достоевский изображает мир людей, оказавшихся практически на дне жизни, загнанных в угол. Знаковым при описании существования этих героев становится место, где они живут. Квартира, в которой Макар Алексеевич теперь вынужден пребывать, – это «трущоба» с «темным и нечистым» коридором, постоянным шумом, гвалтом, криками, вызывающими ассоциации с содомом. Стремясь точнее воссоздать атмосферу безысходности и угнетения, автор использует описание запахов: запах в комнате «гнилой, остро уснащенный» [8, с. 99], здесь невозможно дышать, даже «чижики так и мрут» [8, с. 99]. Кроме того, одним из ключевых символов, подчеркивающих отсутствие для униженных героев каких-либо жизненных перспектив, является образ угла: нищее семейство Горшковых живет «в углу», Варенька снимает у чужих людей угол, Макар Алексеевич свое место за шторкой на кухне называет «мой уголочек». «Я запуган, загнан», – характеризует герой себя [8, с. 123]. Сама атмосфера Петербурга, в котором «маленький человек» чувствует себя одиноким и заброшенным, тоскливая, наводящая уныние, что поддерживается описанием дождя, слякоти, «черных, закоптелых, больших капитальных» домов, нищего шарманщика, старающегося заработать хоть что-то на хлеб, маленького, «чахленького», «посинелого от холода» голодного мальчика, просящего о помощи и не находящего отклика. Униженное положение, бессловесность и безответность бедных людей акцентирована в сравнении их с ветошкой.

Героев дна, показанных в «Бедных людях», можно разделить на две категории. Представители первой – Тереза, Горшков, старик Покровский – совершенно забитые, лишенные собственного достоинства, покорные судьбе, словно стыдящиеся самих себя, не умеющие за себя постоять. Хозяйка понукает Терезой, а та не может ей противиться, героиня сопоставляется с «общипанным, чахлым цыпленком» [8, с. 40]. Горшков представляет собой хилого, робкого, застенчивого человека, который всех боится, «коленки у него дрожат, руки дрожат, голова дрожит» [8, с. 41]. Деталь – «слезинка на ресницах гноится» [8, с. 125] – призвана придать образу Горшкова еще более жалкий вид. Семья попавшего под суд бывшего чиновника находится в ужасающей нищете. Старик Покровский – пьющий человек, стыдится себя, но благоговеет перед сыном, а потеряв его, впадает в отчаяние.

Макар Девушкин – герой несколько иного типа, он, хотя и порой тоже стыдится себя, своего ветхого платья, старается скрывать бедность, но в то же время он амбициозен, самолюбив, отстаивает собственное достоинство, не соглашаясь с той общественной ролью, которая ему отведена. Кроме того, Достоевский изображает внутреннюю эволюцию своего героя в отношении его к самому себе. Вначале под влиянием окружения, презирающего его, Макар Алексеевич чуть не потерял уважение к себе, но встретив Вареньку и начав помогать ей, герой и к самому себе начал относиться иначе, видеть в себе человека. «… Вы всю мою жизнь осветили темную, так что и сердце и душа моя осветились, и я обрел душевный покой и узнал, что и я не хуже других; <…> все-таки я человек, что сердцем и мыслями я человек» [8, с. 116]. Макар Девушкин – первый герой-бунтарь в художественном мире Достоевского, он возмущен социальным неравенством и несправедливостью мироустройства в целом.

Типология «униженных и оскорбленных» героев далее развивается в романе Достоевского «Униженные и оскорбленные» (1861). Доминантной чертой героев, находящихся почти на социальном «дне», является гордость. Понятие гордости неоднократно варьируется в произведении в оценке действий персонажей и предстает как характерологическая черта современного мира в целом. «Гордость всех обуяла!» [9, с. 56]. В романе наблюдается сюжетный параллелизм: история Наташи, покинувшей родительский дом, пожертвовавшей родителями ради того, чтобы быть с любимым человеком, поэтому косвенным образом способствовавшей разорению отца и его бесчестию, в определенной степени повторяет историю матери Нелли – когда-то дочери богатого заводчика, обманутой князем Валковским и закончившей свою жизнь в холодном подвале, так и не прощенной отцом. Обе героини самоотверженны и горды. Наташа, поняв, что интрига князя Валковского против нее удалась, и его добрый, милый, но совершенно бесхарактерный и инфантильный сын Алеша, ради которого она пожертвовала всем, полюбил другую, из гордости отказывается от жертвы Алеши и порывает с ним, не думая о своей судьбе. Дочь старика Смита, мать Нелли, соблазненная и брошенная князем Валковским, осознав, что ее возлюбленный оказался бесчестным, непорядочным человеком, главной целью которого было обогащение, даже в самые тяжелые времена предпочитает скитаться по углам, терпеть холод, голод, болезнь, просить милостыню, обречь дочь на нищенское существование, но не обратиться за помощью к презираемому ею князю. И отец Наташи Николай Сергеич Ихменев, и отец матери Нелли старик Смит проявляют непомерную гордость, обернувшуюся большой жестокостью к беззаветно любимым ими дочерям. Но в отличие от Смита, Ихменев, благодаря рассказу Нелли о трагической судьбе ее матери, мучившейся виной перед отцом, о запоздалом прощении дедушки, которое уже не было услышано, глубже понимает трагедию собственной дочери и принимает ее в свое сердце и в свой дом. Великая любовь отца выражена в его восторженных словах, обращенных к вновь обретенной дочери: «О Наташа, ведь ты помнишь, как я прежде тебя любил: ну, а теперь и во все это время я тебя вдвое, в тысячу раз больше любил, чем прежде! Я тебя с кровью любил! Душу бы из себя с кровью вынул, сердце свое исполосовал да к ногам твоим положил бы!.. О радость моя!» [9, с. 274].

Особенно ярко мотив гордости проявляется в образе Нелли. Нелли представляет собой «странное существо», худая, бледная, с густыми черными волосами и черными глазами, в жалком рубище, дырявом платке. Черный колорит в портрете Нелли подчеркивает безысходность ее положения и трагичность ее судьбы. Она сирота, недавно потерявшая мать, вынужденная сносить унижение и побои от своей хозяйки Бубновой, которая, разразившись руганью, называет ее «кровопивицей», «гнидой», «распутницей», «лупоглазой гадиной», «гнилью болотной», «змеей гремучей» и др. и собирается продать богатому господину. Из рассказа девочки мы узнаем о тяжелой, беспросветной жизни, которую они вели с матерью в Петербурге. Описывая их мытарства в Петербурге, автор обращается к символическим образам угла и подвала: «нанимали в подвале, в углу» [9, с. 262]. Образы угла и подвала олицетворяют выброшенность из социума, заброшенность и обреченность. Мать наставляла дочь, чтобы та после ее смерти оставалась бедной, работала, а если нет работы, просила милостыню, но рассчитывала только на себя. Гордость Нелли проявляется и в том, что, оказавшись на попечении героя-рассказчика Ивана Петровича, она не желает принимать его помощь безвозмездно, а старается хотя бы что-то сделать по дому: подметает пол, чистит чайник, складывает дрова, предлагает готовить. Наслаждение страданием названо в романе характерной чертой многих «униженных и оскорбленных», «пригнетенных судьбою и сознающих в себе ее несправедливость»

[9, с. 236]. Зная, что она является законной дочерью князя Валковского, и имея предсмертное письмо матери к нему с просьбой позаботиться о дочери, Нелли нарушает завет матери, не отдает письмо отцу, предпочитая скитаться одной и умереть, но этим выказать ему свое презрение. Важность подобного мщения для гордой раненой души девочки выражается в том, что перед смертью она просит Ивана Петровича сходить к Валковскому и сказать ему, что она умерла, а его не простила и прокляла за «мамашу».

Ряд гордых униженных в обществе героев продолжает, например, Катерина Ивановна в романе «Преступление и наказание» (1866). Образ Катерины Ивановны – один из самых трагических в русской литературе. Стремясь к счастью, она идет против воли родителей, убегает из дома и выходит замуж за пехотного офицера, а после его смерти остается с тремя детьми в «нищете безнадежной». Все родные отвернулись от нее, и она вышла замуж за Мармеладова, потому что, как выражается сам Семен Захарович, ей больше «некуда было идти» [10, с. 44]. В «Преступлении и наказании» впервые возникает формула «некуда идти», ярко характеризующая жизненный тупик «униженных» героев, безвыходность положения, социальный и духовный «угол», в котором они находятся. Гордость как доминирующая черта Катерины Ивановны неоднократно появляется в рассказе Мармеладова. Она дама «горячая, гордая и непреклонная» – так характеризует ее герой. «Пол сама моет и на черном хлебе сидит, а неуважения к себе не допустит» [10, с.43]. Катерина Ивановна гордится своим дворянским происхождением, рассказывает, что воспитывалась в губернском дворянском институте и при выпуске «с шалью танцевала при губернаторе» [10, с. 43], получила золотую медаль и похвальный лист. Находясь в отчаянии от сознания безвыходности положения семьи и детей, Катерина Ивановна бросается на улицу, заставляет детей просить милостыню, при этом твердя им, что они дети из благородного дома. Гордость героини оборачивается надрывом, она не выдерживает всего груза тягот, обрушившихся на нее, и умирает. «Уездили клячу!.. Надорвала-а-сь!» – кричит она с отчаянием и ненавистью перед кончиной [11, с. 65].

Гордость центрального персонажа романа Раскольникова также приводит его на грань катастрофы, но благодаря пониманию и поддержке любящих его людей ему удается встать на путь истинного обретения себя. Уже когда характеризуются студенческие годы героя, отмечается, что он был «надменно горд» [10, с. 75]. Раскольников держался особняком, не имел товарищей, не любил, когда они приходили к нему, другим студентам казалось, что он смотрит на них свысока, «как на детей», «как на что-то низшее» [10, с. 75]. Гордость показана как одна из причин бедственного положения Раскольникова через сопоставление героя с его товарищем Разумихиным. Разумихин, как и Раскольников, бывший студент, но в отличие от Родиона, он имеет легкий, жизнерадостный характер, оптимистичный взгляд на будущее, он не опустил руки, не «озлился», как Раскольников, а любыми способами (уроками, переводами) пытается заработать. «…Никакие неудачи его никогда не смущали и никакие дурные обстоятельства, казалось, не могли придавить его» [10, с. 76]. Кроме того, спасительным является и открытость Разумихина миру, людям, у него много приятелей, друзей, его все любят, что тоже его поддерживает.

Раскольников, принадлежа к кругу «униженных и оскорбленных» героев, ассоциируясь, как и Катерина Ивановна, с заезженной клячей, в то же время является носителем трагедийного конфликта, протестуя против несправедливого мироустройства и желая восстановить божию справедливость на земле. На вопросы Порфирия Петровича, верует ли Раскольников в Новый Иерусалим, в Бога, в воскресение Лазаря, он без колебаний три раза отвечает: «Верую» [10, с. 252], что показывает убежденность героя в возможность восстановления земного рая. Теория Раскольникова о допущении «крови по совести» антигуманна, однако сам он предстает человеком духовным, милосердным, способным на деятельное добро, но запутавшимся в идеях. Следователь Порфирий Петрович выражает уверенность в возможности для Раскольникова будущего, призывает его не брезговать жизнью, а исполнить то, «что требует справедливость», в том же, что произошло с героем, видит проявление воли бога: «…Может, вас Бог для чего и бережет» [11, с. 83].

Интересно, что Короленко среди всего написанного Достоевским особенно выделял именно роман «Преступление и наказание», и, считая, что любой писатель должен выявить зависимость явления от среды, рассуждал о влиянии окружающей страшной действительности как об одном из мотивов преступления Раскольникова. «…Исповедь Мармеладова, – писал Короленко в «Записной тетради», – это именно такая вещь, после которой можно пойти и убить старуху. Когда совершаются такие вещи, когда перед глазами происходит такая несправедливость, – Раскольников думает: нет, бог своими совершенными средствами делает не то, что нужно. Дай-ка я попробую достигнуть справедливости своими, несовершенными…» [12].

Мармеладов продолжает ряд слабых, бесхарактерных, «забитых» героев Достоевского, но, в отличие от них, он является носителем собственной идеи, идеи самоуничижения. В эпизоде разговора Мармеладова с Раскольниковым в распивочной он выступает в роли шута, над которым все смеются, даже хозяин заведения специально спускается, чтобы послушать его и называет Семена Захаровича «забавником». Образ тупика, угла, частотный в поэтике Достоевского, в устах Мармеладова обретает словесное выражение: «идти больше некуда» [10, с. 42], которое он соотносит и с судьбой Катерины Ивановны, и с собственной. Мармеладов говорит о потребности человека разделить с кем-нибудь страдания, боль, почувствовать сострадание: «…Ведь надобно же, чтоб у всякого человека было хоть одно такое место, где бы и его пожалели!» [10, с. 42]. Свое пристрастие к выпивке герой объясняет необходимостью сострадания: «Для того и пью, что в питии сем сострадания и чувства ищу…» [10, с. 43]. Мармеладов уверен в высшем милосердии, в том, что во время второго пришествия Христос непременно простит таких пьяненьких, убогих, слабых, «сокоромников», как он, потому что «ни единый из сих сам себя не считал достойным сего…» [10, с. 50].

Как известно, носительницей христианских идей, мудрой истины в романе является Соня Мармеладова. На связь с образом Христа указывают такие детали: снимала комнату у портного Капернаумова, а сама комната походила на сарай. В то же время комната Сони лишена симметрии, имела вид неправильного четырехугольника, что придавало ей уродливый вид. «Изуродованная Сонина судьба символизирована нежилой комнатой с уродливыми углами» [13, с. 363]. Только вера в Бога поддерживает Соню. Для Раскольникова Соня является воплощением страдания всего человечества. Поклонившись Соне и поцеловав ее ногу, герой поясняет: «Я не тебе поклонился, я всему страданию человеческому поклонился…» [10, с. 317]. Соня относится к типу «кротких», главная ее черта – безграничная способность пожертвовать собой ради того, чтобы помочь другим, она не приемлет пренебрежительного отношения к человеку, каким бы этот ни был. «Это человек-то вошь!» [11, с. 51], – возражает она на слова Раскольникова о старухе процентщице. На провокационный вопрос Раскольникова, кому бы она оставила жизнь, если бы на нее было возложено такое решение: Лужину или Катерине Ивановне и ее детям, Соня отвечает: «И кто меня тут судьей поставил: кому жить, кому не жить?» [11, с. 45]. Именно Соня во многом способствует духовному возрождению Раскольникова, указав ему путь к спасению через признание в преступлении, искреннее покаяние, искупление вины страданием и верой.

В последнем итоговом романе Достоевского «Братья Карамазовы» (1878–1880) к типу «униженных» героев принадлежит штабс-капитан Снегирев. Образ Снегирева имеет черты сходства с образом старика Покровского («Бедные люди») и образом Мармеладова («Преступление и наказание»). Так же, как и Мармеладов, Снегирев выступает в роли шута и подвергается унижению и осмеянию толпы. Дмитрий Карамазов, заподозрив штабс-капитана в бесчестном пособничестве своему отцу, на глазах маленького сына Снегирева Илюши унижает его, тащит за бороду, прилюдно избивает, чем ввергает гордого мальчика в огромные душевные муки. Илюша во время этой безобразной сцены «бежал все подле и плакал вслух и просил за отца и бросался ко всем и просил, чтобы защитили, но все смеялись» [14, с. 199]. Снегирев продолжает идею Мармеладова о том, что любому человеку необходимо сочувствие. Обладая большим семейством, штабс-капитан не является для него истинной опорой, много пьет, но понимает, что только своим детям он может быть дорог. «Ибо надобно, чтоб и человека в моем роде мог хоть кто-нибудь возлюбить» [14, с. 207]. Штабс-капитан не лишен чувства собственного достоинства, например, он не берет у Алеши двести рублей, посланные ему сочувствующей Катериной Ивановной, хотя семейство его очень нуждается в деньгах, потому что считает это унизительным. «А что ж бы я моему мальчику-то сказал, если б у вас деньги за позор наш взял?» – говорит он. Алеша называет шутовство Снегирева трагическим. «… Есть люди глубоко чувствующие, но как-то придавленные. Шутовство у них вроде злобной иронии на тех, которым в глаза они не смеют сказать правды от долговременной унизительной робости перед ними» [15, с. 223]. Достоевский стремится показать всю глубину страданий Снегирева за свое семейство, безмерную любовь его к сумасшедшей жене, дочерям и особенно младшему сыну Илюше, смерть которого повергает штабс-капитана в отчаяние.

Итак, среди образов «униженных и оскорбленных» героев Достоевского можно выделить такие типы, как «забитые», покорные судьбе; герои с пробуждающимся сознанием; бунтари, разыгрывающие роль шута; гордые; носители идеи; кроткие. Доминирующей чертой многих является гордость в разных ее проявлениях, но чаще всего ведущая к усугублению трагического положения людей «дна».

Образы «униженных и оскорбленных» в творчестве Короленко представлены «проблематическими натурами» («В дурном обществе», 1885), соколинцем Василием («Соколинец», 1885), старостой пешей этапной партии Федором Бесприютным («Федор Бесприютный», 1886), Геннадием Автономовым и Иваном Ивановичем («Птицы небесные», 1889). Действие рассказа «В дурном обществе» происходит в городе Княжье-Вено, лучшим архитектурным украшением которого является тюрьма. Неподалеку от города на острове находится замок, с которым связаны предания о тысячах скелетов пленных турок, руками которых был засыпан остров. В замке некогда получали приют все бедняки без ограничений, но среди них началось разделение, и бывшие графские слуги выгнали несчастных «темных личностей», одетых в лохмотья. В результате нищие «проблематические натуры» нашли себе прибежище около униатской часовни.

Впоследствии оказывается, что несчастные люди «дна» поселились в темном и сыром склепе под часовней. То есть «проблематические натуры» попадают в подземелье – пространство смерти, ложный дом [16, с. 314]. Для того чтобы добыть себе пропитание, «проблематические натуры», так же, как у Достоевского Мармеладов и Снегирев, вынуждены примерять на себя «функции плута, шута, дурака» (по терминологии М.М. Бахтина) [17, с. 308]. М.М. Бахтин в исследовании «Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике» пишет: «Шут и дурак – метаморфоза царя и бога, находящихся в преисподней, в смерти

(ср. аналогичный момент метаморфозы бога и царя в раба, преступника и шута в римских сатурналиях и в христианских страстях бога). Здесь человек находится в состоянии иносказания» [17, с. 311]. Согласно М.М. Бахтину, фигуры эти и сами смеются, и над ними смеются. Смех их носит публичный народно-площадной характер [17, с. 309].

В рассказе «В дурном обществе» маску шута примеряют на себя такие персонажи, как «профессор», Лавровский, пан Туркевич, Тыбурций Драб. Вот что пишет В.Г. Короленко о персонаже, прозванном жителями города «профессором»: «До сих пор я помню, как весело грохотала улица, когда по ней проходила согнутая, унылая фигура старого «профессора». Это было тихое, угнетенное идиотизмом существо, в старой фризовой шинели, в шапке с огромным козырьком и почерневшей кокардой» [18, с. 13]. «Профессор» описывается писателем как человек тихий и безобидный, постоянно бормочущий что-то непонятное. Обыватели издевались над беднягой, произнося слова, которых бедный старик сильно пугался: «Ножи, ножницы, иголки, булавки». За беднягу «профессора» обычно заступались пан Туркевич или отставной штык-юнкер Заусайлов.

Другой «проблематической натурой», человеком, над которым смеялись горожане, был спившийся чиновник Лавровский. Из-за несчастной любви он разочаровался в жизни, ходил грязный, в оборванной одежде, постоянным его настроением была апатия, из которой его выводили крики городских бездельников, называвших имя его возлюбленной – панны с белокурою косой. Выпив, Лавровский рассказывал мальчишкам ужасные неправдоподобные истории о том, что он «убил родного отца, вогнал в могилу мать, заморил сестер и братьев» [18, с. 16]. Сонного Лавровского могло засыпать пылью, занести снегом, и чаще всего его уносил в склеп под часовней пан Туркевич. В отличие от предыдущих безответных персонажей, похожих на «кротких» персонажей Достоевского, Туркевич изображается писателем как человек веселый, принуждающий обывателей называть себя «генералом», умеющий шевелить усами, как таракан. Однако же в дни, когда ему не перепадало ни одной рюмки водки, «генерал» Туркевич становился слабее младенца и плакал в три ручья. Вскоре после этого наступала другая перемена в настроении «пана», он отправлялся обличать «отцов города» Княжье-Вено: секретаря уездного суда, исправника. Обычно «отцы города» откупались от «генерала» кто деньгами, кто подарком, а могли и посадить в кутузку увлекшегося «артиста». Причем в маске «обличителя» Туркевич прибегал к разным жанрам ораторского искусства – от дифирамба к сатире.

К маске шута, гаера приходится прибегать и отцу друзей главного героя рассказа, повествователя Васи, Тыбурцию Драбу – «самой замечательной личности из всех проблематических натур» [18, с. 21]. Писатель подчеркивает феноменальную ученость Тыбурция, произносившего в базарные дни целые речи из Цицерона, целые главы из Ксенофонта на латинском языке, обращавшегося к публике «Patres cornscripti». Заканчивались выступления громким смехом декламатора, и слушатели тянулись за медяками, угощали его водкой. Вспоминая впоследствии о своей дружбе с проблематическими натурами, повествователь отмечает, что он, умудренный опытом жизни, знает, что там был мелкий разврат, грошовые пороки и гниль. Но из уважения к Тыбурцию эти люди никогда не обращались к Васе с дурными предложениями, и в памяти взрослого повествователя запечатлелись только «черты тяжелого трагизма, глубокого горя и нужды» [18, с. 54].

С атрибутами пространства ада мы встречаемся и в рассказе В.Г. Короленко «Соколинец». Повествователь, сосланный в Якутию, сидя в юрте, горестно думает: «навсегда… в этом гробу, навсегда!..» [19, с. 173]. По этому поводу исследователь В.И. Чудинова отмечает: «Индивидуально-авторский смысл данной коннотации дом превращает в антидом. Как правило, экспликаторы концепта ДОМ, несущие отрицательные коннотации, связаны с отсутствием уюта, временностью и неблагоустроенностью жилья». [20, с. 48]. Даже собаку повествователя зовут Цербер, то есть так же, как трехголового пса в древнегреческой мифологии, охраняющего выход из царства мертвых в Аиде. К пребывающему в мрачном настроении рассказчику является гость, соколинец Василий, которого также можно отнести к «униженным и оскорбленным» персонажам. Выражение страдания в глазах незнакомца внушает автобиографическому повествователю симпатию к нему. Василий рассказывает историю своего побега с Соколиного острова и характеризует жизнь маргинальных личностей так: «Чего горше: едим прошеное, носим брошеное, помрем – и то в землю не пойдем <…>. Помрешь в пустыне – зверь сожрет, птица расклюет… Кости – и те серые волки растащут. Как же не горькая жизнь?» [19, с. 205]. Василий рассказывает о лютой тоске, которая охватывала бегущих с Сахалина: у этих беглецов не было приюта на всем белом свете. Образ маргинала Василия у Короленко получился романтизированным, повествователь приходит к заключению, что от рассказа гостя «пахнуло… только призывом раздолья и простора, моря, тайги и степи…» [19, с. 213]. По мнению исследователя М.Р. Тарасовой, Василий «не утратил способность различать добро и зло (не потерял совесть), не утратил страха Божьего. В нем есть ощущение нравственного закона (результат воспитания в религиозной семье), есть понимание вины, греха: Василий раскаивается в своих поступках <…>. Василий грешен, но душа у него не злая; он не совсем еще потерян духовно» [21, с. 32].

Следующий «униженный и оскорбленный» персонаж – это Федор Бесприютный из одноименного рассказа. Если образ жизни «бедных людей» Достоевского можно назвать оседлым, то вся жизнь Федора Панова-Бесприютного проходит в пути. Исследователь В.И. Чудинова отмечает, что «мотив дороги в русской литературе, как правило, выступает оппозиционным дому» [20, с. 49]. Писатель дает персонажу следующую характеристику: «Глаза Федора глядели не с мужицкой наивностью, в них заметна была своего рода интеллигентность. Ни роду, ни племени, ни звания, ни сословия, ни ремесла, ни профессии – ничего не было у этого странного человека. Он, как и мальчишка, с которым Семенов только что беседовал, пошел в Сибирь за отцом, бывшим крестьянином. Рос он дорогой, окреп в тюрьме, в первом побеге с отцом возмужал и закалился. Тюрьма и ссылка воспитали этого человека и наложили на него свой собственный отпечаток» [22]. Федор Бесприютный – малограмотный человек, который начинает задумываться о смысле жизни, размышляет о «проклятых» вопросах, пытается прочитать книгу политического ссыльного Семенова «Вопросы о жизни и духе» Льюиса. Семенов понимает, что Бесприютному будет сложно читать эту книгу, в которой автор использует такие термины, как «метод научный», «метод эмпирический», «метэмпирический метод». Наблюдая за Федором, Семенов засыпает, и ему снится сон. Снится ему, что толпа людей стремится выйти из густой непроходимой чащи леса «к вольному простору и свету». Среди этой толпы выделяются люди, которые идут быстрее других, оставляя своим последователям зашифрованные зарубки, понятные лишь посвященным. Однажды среди тех, кто рубил деревья, еще один проснулся раньше других и отправился в чащу, но ему непонятен условный язык ушедших первыми. Он смотрит на зарубки, но для него это только неведомые иероглифы. О.И. Иванова в статье «Проблема скитальчества в рассказах В.Г. Короленко «Федор Бесприютный» и «Птицы небесные»» отмечает, что «у Федора Бесприютного большой природный ум, но он не развит, у него нет элементарных знаний, его размышления заходят в тупик. Его мысль бьется в поисках выходов из тупиков, в которые она упирается, но не останавливается, не капитулирует. Бесстрашие ищущей мысли героя поднимает его над обыденностью, наполняет образ Федора символическим смыслом» [23, с. 105].

В защиту Бесприютного автор рассказывает историю мальчика, идущего вместе с матерью к отцу-посельщику. После разговора с мальчиком Семенов грустно размышляет: «Для других это – посельщик, может быть, вор или убийца, но для мальчишки он – отец, и больше ничего. Ребенок по-прежнему ждет от него отцовской ласки, привета и наставления в жизни. И так или иначе, он найдет все это… Каковы только будут эти наставления?..» [22]. Ответом на вопрос Семенова является судьба Бесприютного. Федор считает, что с детства человек идет по той «линии», на которую его ставят родители. И опять Семенов задает себе самому неразрешимые вопросы: «За что он должен ответить, и кто перед ним ответит? Забвение ждет его или награда за страдание? Или в самом деле – ничего, этот мир – душа человека, мир, отравленный ядом незаслуженного страдания, – промелькнул и исчезнет, оставив в общем балансе природы одно ничем не вознагражденное, ничем не уравновешенное страдание?..» [22]. Мысли Федора Бесприютного о «линии жизни» сближаются с мыслями Макара Девушкина, размышляющего о судьбе Вареньки, когда он пишет ей, что заглядывал в кареты с разряженными графинями и княжнами. При этом он думал, что Варенька ничуть не хуже этих дам, а «такая несчастная».

Персонажи рассказа «Птицы небесные» Геннадий Автономов и Иван Иванович становятся маргиналами по своей вине. Они отзываются о собственных судьбах так: «Испорченная жизнь, синьор! Загубленное существование, достойное лучшей участи» [24, с. 69]. Ивана Ивановича готовили к монашеской службе, но он пристрастился к выпивке и был изгнан из монастыря. Он рассказывает повествователю и его спутнику Андрею Ивановичу о судьбе Геннадия. Оказалось, что Автономов из хорошей семьи: отец был дьяконом, брат – письмоводителем, а Геннадий «сбился с пути». Писатель дает портретные характеристики персонажей. Геннадий Автономов описывается так: «Это был человек неопределенного возраста, но, очевидно, еще не старый. На лице у него лежал сильный загар, а волосы и глаза как будто выцвели от солнца и непогоды. При каждом даже незначительном движении головы на шее у него резко выступали и шевелились сухожилия. Невольно чуялось в этом человеке что-то несчастное, чутко настороженное и, пожалуй, злое» [24, с. 62]. Иван Иванович «представлял из себя маленькое, тщедушное существо в полосатой ряске, с жидкими косицами около узкого желтого лица, с вытянувшимся по-птичьи носом. Он все запахивал свою хламиду, беспокоился, ерзал на месте и, видимо, стыдился собственного существования» [24, с. 68].

Н.Э. Бакиров отмечает, что «подавляющее … большинство произведений Короленко (более трех четвертей от общего числа) целиком построены на хронотопе дороги и дорожных встреч и приключений. Причем более половины всех его произведений – такие, где на всем протяжении действия герои находятся в пути» [25, с. 7–8]. Геннадий Автономов, так же, как и «проблематические натуры», примеряет маску «шута, плута»: он выступает с проповедью перед староверами, но не оправдывает их ожиданий. Иван Иванович играет роль своеобразного Санчо Пансы при Дон Кихоте – Автономове, но последний является, скорее, антиподом благородного, желающего помочь людям «Рыцаря Печального Образа». Исследовательница С.Н. Линчевская [26] считает, что внешность бродяги Автономова не имеет в себе ничего героического, сильного, а производит, скорее, впечатление изломанности. Его спутник, Иван Иванович напоминает «замученную и раздавленную птицу». Нравственное содержание героев мало симпатично: один из них – больной и жалкий алкоголик, в другом чуялось что-то злое. Откровенный тунеядец, Автономов с циническим презрением относится к людям, а в его бунте против жизни преобладает злое озорство. Тип маргинала в рассказе «Птицы

небесные» подан уже не в романтическом, а в драматическом освещении. Пожалуй, Автономова можно воспринимать как человека, синтезирующего в своем характере черты «бедных людей» и злодея из романа Достоевского «Униженные и оскорбленные» князя Валковского.

В результате проведенного сравнительно-сопоставительного анализа героев Достоевского и Короленко, принадлежащих к категории «униженных и оскорбленных», цель и задачи были полностью реализованы. При определении типологии героев «дна» стала основой существующая типология персонажей Достоевского в целом. Были уточнены особенности типа «маленького человека» в произведениях Достоевского и показано, что в этой группе персонажей выделяются подтипы: во-первых, «забитые» люди, куда относятся герои беззащитные, потерянные в обществе, запуганные (Горшков, Покровский). В рассказах Короленко, описывающих «проблематические натуры», также обнаруживаются герои, не имеющие достоинства, жалкие, тихие, такие как «профессор», бывший чиновник Лавровский («В дурном обществе»), одетый в лохмотья и стыдящийся себя Иван Иванович («Птицы небесные»). Во-вторых, герои с пробуждающимся сознанием, чувством собственного достоинства, восстающие против социальной несправедливости (Макар Девушкин). К подобному типу персонажей у Короленко принадлежит маргинал соколинец Василий, несмотря на тяжелую жизнь и грех преступления не утративший понятий о добре и зле, способный осознавать вину и грех, имеющий страх перед Богом. К этому же типу принадлежит Федор Бесприютный из одноименного рассказа. Федор не только размышляет о смысле жизни, но и замечает социальное неравенство. Отдельную группу образуют персонажи, разыгрывающие в присутствии других роль шута (Мармеладов, Снегирев у Достоевского; Лавровский, Туркевич, Тыбурций Драб, Геннадий Автономов у Короленко), надеваемая ими маска удовлетворяет стремлению спрятаться от жестокой реальности, так же, как и пьянство. При этом в художественном мире Достоевского и герой «дна» может выступать как носитель своей особой идеи, например, идеи уничижения (Мармеладов), идеи о необходимости каждому человеку сочувствия (Мармеладов, Снегирев), в системе образов рассказов Короленко подобный тип не выделяется. Отличительной особенностью многих «бедных» людей Достоевского является гордость, которая чаще всего не способствует их спасению, а ведет, скорее, к большим бедам. Особое место в типологической группе гордых принадлежит героиням-женщинам (Нелли, дочь старика Смита, Наташа, Катерина Ивановна) и героям – носителям идеи (Раскольников). Типу «кротких» (Соня) героев «дна» характерно не только смирение, но и духовная обращенность к Богу, жертвенность, способность к пониманию и сочувствию. Такие черты, как гордость и кротость, понимаемые как смирение, опирающиеся на веру, также не являются характерными чертами «проблематических натур» Короленко.

Исследование проблемы типологии «униженных и оскорбленных» в произведениях Достоевского и Короленко позволило выявить, что обездоленные герои Достоевского, принадлежащие к группе «маленьких людей», если и обозлены, захвачены греховными помыслами (Николай Ихменев), то все равно не могут навредить своим обидчикам вследствие гордости (мать Нелли), идеализма натуры (Макар Алексеевич Девушкин, Николай Ихменев, Иван Петрович). Исключение составляют герои-идеологи, теоретические размышления которых непосредственно связаны с возможностью преступления (Раскольников). У Короленко же люди «дна», зачастую считая причиной своего бедственного положения социальную несправедливость, думают, что с детства поставлены на неправильную «линию жизни». Для того чтобы выжить, «униженные и оскорбленные» персонажи Короленко могут и украсть, и решиться на убийство (соколинец Василий, Федор Бесприютный). Причины, по которым совершает преступление Раскольников, и причины преступлений Василия и Федора Бесприютного абсолютно различны. Здесь отражается особенность идейных взглядов, мировоззрения писателей: Короленко связывает искаженность натуры человека исключительно с влиянием среды, Достоевский же, не отрицая роли среды, всегда акцентировал мысль об ответственности каждого за все, совершаемое в мире, и не исключал влияния натуры на поступки людей, а также иррациональной природы зла. При обрисовке героев «дна» у обоих писателей особое место занимают пространственные образы: сырой подвал, темный склеп, подчеркивающие безвыходность положения героев; символы смерти, ада, например, гроб. В поэтике Достоевского лейтмотивным образом оказывается образ угла как символ безысходности положения героев, у Короленко частотен символический образ дороги/пути, олицетворяющий скитальчество, бесприютность.

Перспективы дальнейших исследований видятся в более развернутом анализе традиций Достоевского в прозе Короленко, в изучении зависимости различия их поэтики от особенностей мировоззрения писателей.

Библиографический список


1. Даниленко О.Д. Типология характеров в ранней прозе Ф.М. Достоевского. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2012; № 150: 77 – 82.
2. Косорукова А.А., Зубкова У.В. Типажи «кротких» и «гордых» женских образов Ф.М. Достоевского как исследование вопроса о добродетели. *Вестник РУДН.* Серия: Философия. 2021; Т. 25, № 1: 59 – 71.
3. Шалина М.А. Антропологическая проблематика творчества Ф.М. Достоевского. *Проблемы исторической поэтики.* 2021; Т. 19, № 4: 209 – 220.
4. Тарасова М.Р. Рассказ В.Г. Короленко «Соколинец»: духовная трагедия «хорошего» бродяги. *Филологический журнал.* 2013; №1(20): 30 – 34.
5. Исраилова М.Р., Синбаригова Э.А. Тема милосердия и сострадания в повести Владимира Короленко «В дурном обществе». *Взгляд современной молодежи на актуальные проблемы гуманитарного знания:* материалы ежегодной Межрегиональной студенческой научно-практической конференции. 2017: 71 – 74.
6. Спешилова В.П., Култышева О.М. Типология героев русской литературы XIX века. *Нижневартовский филологический вестник*. 2020; № 1: 33 – 38.
7. Морозова Т.Г. Рассказ В.Г. Короленко «Ат-Даван» и традиции Достоевского. *Достоевский Ф.М. Материалы и исследования.* Ленинград: Наука, 1980: 123 – 143.
8. Достоевский Ф.М. *Собрание сочинений:* в 20 т. Москва: Терра, 1998; Т. 1.
9. Достоевский Ф.М. *Собрание сочинений:* в 20 т. Москва: Терра, 1998; Т. 4.
10. Достоевский Ф.М. *Собрание сочинений:* в 20 т. Москва: Терра, 1998; Т. 5.
11. Достоевский Ф.М. *Собрание сочинений:* в 20 т. Москва: Терра, 1998; Т. 6.
12. Морозова Т.Г. Короленко о Достоевском. *Короленко – критик Достоевского*. Avaliable at: http://dostoevskiy-lit.ru/dostoevskiy/kritika/korolenko-kritik-dostoevskogo/korolenko-i-korolenko-o-dostoevskom.htm
13. Мочульский К.В. *Гоголь. Соловьев. Достоевский*. Москва: Республика, 1995.
14. Достоевский Ф.М. *Собрание сочинений:* в 20 т. Москва: Терра, 1998; Т. 13.
15. Достоевский Ф.М. *Собрание сочинений*: в 20 т. Москва: Терра, 1998; Т. 14.
16. Лотман Ю.М. *Семиосфера*. Санкт-Петербург: «Искусство – СПБ», 2010.
17. Бахтин М.М. *Формы времени и хронотопа в романе*. Москва: Художественная литература, 1975.
18. Короленко В.Г. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва: Правда, 1971; Т. 1.
19. Короленко В.Г. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва: Правда, 1971; Т. 2.
20. Чудинова В.И. Концепт дом в художественном пространстве рассказа В.Г. Короленко «Соколинец». *Филологический журнал*. 2012; № 1 (19): 46 – 50.
21. Тарасова М.Р. Рассказ В.Г. Короленко «Соколинец»: духовная трагедия «хорошего» бродяги. *Филологический журнал*. 2013; № 1 (20): 30 – 34.
22. Короленко В.Г. *Федор Бесприютный*. Available at: https://royallib.com/book/korolenko_vladimir/fedor_bespriyutniy.html
23. Иванова О.И. Проблема скитальчества в рассказах В.Г. Короленко «Федор Бесприютный» и «Птицы небесные». *Универсальное и культурно-специфическое в языках и литературах*: материалы 3-й Международной научной конференции. Курганский государственный университет, 2016: 102 – 106.
24. Короленко В.Г. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва: Правда, 1971; Т. 3.
25. Бакиров Н.Э. *Основные принципы поэтики Короленко*. Автореферат диссертации …кандидата филологических наук. Томск, 1979.
26. Линчевская С.Н. *Л.Н. Толстой и В.Г. Короленко на рубеже 19–20 столетий (К проблеме типологии реализма)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1985.


References


1. Danilenko O.D. Tipologiya harakterov v rannej proze F.M. Dostoevskogo. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2012; № 150: 77 – 82.
2. Kosorukova A.A., Zubkova U.V. Tipazhi «krotkih» i «gordyh» zhenskih obrazov F.M. Dostoevskogo kak issledovanie voprosa o dobrodeteli. *Vestnik RUDN.* Seriya: Filosofiya. 2021; T. 25, № 1: 59 – 71.
3. Shalina M.A. Antropologicheskaya problematika tvorchestva F.M. Dostoevskogo. *Problemy istoricheskoj po`etiki.* 2021; T. 19, № 4: 209 – 220.
4. Tarasova M.R. Rasskaz V.G. Korolenko «Sokolinec»: duhovnaya tragediya «horoshego» brodyagi. *Filologicheskij zhurnal*. 2013; №1(20): 30 – 34.
5. Israilova M.R., Sinbarigova `E.A. Tema miloserdiya i sostradaniya v povesti Vladimira Korolenko «V durnom obschestve». *Vzglyad sovremennoj molodezhi na aktual'nye problemy gumanitarnogo znaniya:* materialy ezhegodnoj Mezhregional'noj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2017: 71 – 74.
6. Speshilova V.P., Kultysheva O.M. Tipologiya geroev russkoj literatury XIX veka. *Nizhnevartovskij filologicheskij vestnik*. 2020; № 1: 33 – 38.
7. Morozova T.G. Rasskaz V.G. Korolenko «At-Davan» i tradicii Dostoevskogo. *Dostoevskij F.M. Materialy i issledovaniya.* Leningrad: Nauka, 1980: 123 – 143.
8. Dostoevskij F.M. *Sobranie sochinenij:* v 20 t. Moskva: Terra, 1998; T. 1.
9. Dostoevskij F.M. *Sobranie sochinenij:* v 20 t. Moskva: Terra, 1998; T. 4.
10. Dostoevskij F.M. *Sobranie sochinenij:* v 20 t. Moskva: Terra, 1998; T. 5.
11. Dostoevskij F.M. *Sobranie sochinenij:* v 20 t. Moskva: Terra, 1998; T. 6.

12. Morozova T.G. Korolenko o Dostoevskom. *Korolenko – kritik Dostoevskogo.* Avaliable at: http://dostoevskiy-lit.ru/dostoevskiy/kritika/korolenko-kritik-dostoevskogo/korolenko-i-korolenko-o-dostoevskom.htm
13. Mochul'skij K.V. *Gogol'. Solov'ev. Dostoevskij.* Moskva: Respublika, 1995.
14. Dostoevskij F.M. *Sobranie sochinenij:* v 20 t. Moskva: Terra, 1998; T. 13.
15. Dostoevskij F.M. *Sobranie sochinenij*: v 20 t. Moskva: Terra, 1998; T. 14.
16. Lotman Yu.M. *Semiosfera.* Sankt-Peterburg: «Iskusstvo – SPB», 2010.
17. Bahtin M.M. *Formy vremeni i hronotopa v romane*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1975.
18. Korolenko V.G. *Sobranie sochinenij:* v 6 t. Moskva: Pravda, 1971; T. 1.
19. Korolenko V.G. *Sobranie sochinenij:* v 6 t. Moskva: Pravda, 1971; T. 2.
20. Chudinova V.I. Koncept dom v hudozhestvennom prostranstve rasskaza V.G. Korolenko «Sokolinec». *Filologicheskij zhurnal*. 2012; № 1 (19): 46 – 50.
21. Tarasova M.R. Rasskaz V.G. Korolenko «Sokolinec»: duhovnaya tragediya «horoshego» brodyagi. *Filologicheskij zhurnal*. 2013; № 1 (20): 30 – 34.
22. Korolenko V.G. *Fedor Bespriyutnyj*. Available at: https://royallib.com/book/korolenko_vladimir/fedor_bespriyutniy.html
23. Ivanova O.I. Problema skital'chestva v rasskazah V.G. Korolenko «Fedor Bespriyutnyj» i «Pticy nebesnye». *Universal'noe i kul'turno-specificheskoe v yazykah i literaturah*: materialy 3-j Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Kurganskij gosudarstvennyj universitet, 2016: 102 – 106.
24. Korolenko V.G. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva: Pravda, 1971; T. 3.
25. Bakirov N.`E. *Osnovnye principy po`etiki Korolenko*. Avtoreferat dissertacii …kandidata filologicheskih nauk. Tomsk, 1979.
26. Linchevskaya S.N. *L.N. Tolstoj i V.G. Korolenko na rubezhe 19-20 stoletij (K probleme tipologii realizma)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1985.

*Статья поступила в редакцию 08.11.21*

УДК 81`42 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-470-472

***Budnik A.A.O.**, postgraduate, Maxim Gorky Literature Institute (Moscow, Russia), E-mail: an.budnik@mail.ru*

**DOLL IN THE RUSSIAN SONG DISCOURSE: LINGUISTIC ASPECT.** The article examines the linguistic embodiment of the doll in the modern Russian song discourse. The language material is taken from the texts presented in the Internet. In the texts of different performers, researchers notice a different approach to the image of Barbie, sometimes contradictory sometimes. This is largely due to the public perception of the doll. The study of the original language material allows to believe that the linguistic image of the doll in the modern song discourse is a manifestation of gender stereotypes, the different interpretation of which depends on the author's goal and the author's point of view. The author sees a gender correlation: in the songs of female performers, the evolution of the image of Barbie is traced, its gradual humanization, and with it the gradual cessation of the reification of a woman, while male authors, on the contrary, return to stable traditional ideas about a toy girl.

*Key words:* **Russian language, lexico-semantic system, verbal forms of expression, song discourse, "doll" song discourse, doll, Barbie.**

***А.А.О. Будник**, аспирант, ФГБОУ ВО «Литературный институт имени А.М. Горького», г. Москва; E-mail: an.budnik@mail.ru*

# КУКЛА В РУССКОМ ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В данной статье рассматривается языковое воплощение образа куклы в современном русском песенном дискурсе. Языковой материал был взят из текстов, представленных в интернет-пространстве. В текстах разных исполнителей можно отметить разный подход к образу Барби, порой противоречивый. Во многом это связано с общественным восприятием куклы. Изучение оригинального языкового материала позволяет считать, что языковой образ куклы в современном песенном дискурсе является проявлением гендерных стереотипов, различное осмысление которых зависит от авторских задач и авторской позиции. Также можно отметить гендерную корреляцию: в песнях исполнительниц прослеживается эволюция образа Барби, постепенное ее очеловечивание, а вместе с ним – постепенное прекращение овеществления женщины, тогда как авторы-мужчины возвращаются к устойчивым традиционным представлениям о девушке-игрушке, девушке-пустышке.

*Ключевые слова:* **русский язык, лексико-семантическая система, словесные формы выражения, песенный дискурс, «кукольный» песенный дискурс, кукла, Барби.**

Кукла как миниатюрная модель человека существует и используется в разных целях во всех культурах и этносах мира. Кукла-вуду, кукла-игрушка и оберег для детей, кукла для множества магических практик – это лишь часть этно-фольклорного функционала куклы.

Научное изучение образа куклы представлено в различных аспектах: в народной жизни как особый образ человека [1] и идеального мира [2], как специфический символ телесной красоты [3] и массовой культуры [4], в телевизионной рекламе как гендерный стереотип [5] и т.д.

Актуальность данной работы, посвященной лингвистическому рассмотрению номинации «кукла» в современном русском песенном дискурсе, определяется, прежде всего, научным интересом к *кукле* как социокультурному явлению. Кроме того, поэтические тексты песен содержат в себе концентрированную репрезентацию общественных взглядов и стереотипов, а также демонстрируют новые лексические значения отдельных слов или групп слов, указывают на семантические сдвиги и стилистические коннотации в современной лексике. Изучение всех этих явлений в целом актуализирует научные представления, во-первых, о сознании носителей языка, во-вторых, о новых языковых явлениях. Тексты популярных песен оказывают значительное влияние на большое количество людей, участвуя тем самым в формировании их картины мира. Таким образом, анализ отдельных языковых явлений песенного дискурса дополняет научные знания о связи языка и мышления, актуализирует научное представление о восприятии носителями языка гендерных стереотипов и о связанных с ними языковых явлениях.

Целью данной статьи является рассмотрение номинаций *куклы* в современном русском песенном дискурсе. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи: 1. Выбрать наиболее популярные современные песенные тексты «кукольной» тематики. 2. Методом сплошной выборки из этих текстов собрать необходимый эмпирический материал. 3. С помощью лексико-семантического анализа охарактеризовать номинацию *куклы* в этих текстах. 4. Выявить особенности авторских позиций при языковом воплощении *куклы*. 5. Рассмотреть авторские позиции и уточнить гендерную корреляцию.

Научная новизна заключается в том, что, несмотря на широкую популярность в обществе выбранных песенных текстов, а также научным интересом к языковым воплощениям *куклы,* лингвистическое рассмотрение номинаций *куклы* в современном песенном дискурсе до сих пор не предпринималось.

Теоретическая значимость работы связана с ее актуальностью и новизной, определяется новыми сведениями о языке современного русского песенного дискурса в контексте интернет-пространства (поскольку материал был взят из Интернета, YouTube), разработкой научной сферы, посвященной исследованию *куклы*. Практическая значимость заключается в возможности использования материалов статьи в практике преподавания русского языка, при чтении лекционных курсов по современному русскому литературному языку (лексикология, фразеология), стилистике, лингвокультурологии, социолингвистике, а также специальных курсов по песенному дискурсу, языку Интернета и воплощениям образа *куклы* в художественных текстах.

Фэшн-кукла – это антропоморфная игрушка, главным игровым компонентом которой является воссоздание реального внешнего человеческого облика: дизайнерского, авторского, исторического, тематического или домашнего оригинального внешнего образа, создаваемого с помощью одежды и аксессуаров. Ежедневно производится и реализуется большое количество игровых и коллекционных фэшн-кукол, причем масс-маркет охватывается крупными брендами, собирательские ниши – частными мастерскими, а любительское сообщество – домашним хендмейдом.

Благодаря Барби рынок фэшн-куклы увеличился, сформировал свою собственную культуру с историей, традициями и, разумеется, широчайшим кругом последователей. Открылись альтернативные фирмы с другими историями и концепциями, и теперь фэшн-кукла – один из самых успешных коммерческих продуктов. Образ блондинки Барби давно устоялся; она недолго пробыла в своей игровой реальности одна – в 1961 году у Барби появился друг Кен. Барби – воплощение мечты; она живет в Доме Мечты – это название дома на солнечном Малибу; она перепробовала почти все профессии – от военнослужащей до ма-

шиниста поезда московского метро; она популярна, у нее много друзей и большая семья (родители, две сестры и щенки).

Сформировавшийся авторитетный статус фэшн-куклы в массовой культуре неизбежно привел к созданию вокруг нее особого сообщества: в него входят, прежде всего, покупатели всех возрастов, производители, а еще исследователи этого феномена.

В текстах разных исполнителей можно заметить разный подход к образу Барби, порой противоречивый. Во многом это связано с общественным восприятием куклы; исследователи отмечают: «Барби в современном обществе воспринимается не просто как игрушка, а являет собой противоречивый социокультурный феномен» [6, с. 42].

Сексуальность Барби приводит к устойчивым языковым выражениям, и лексема *Барби* может трактоваться уже не как имя конкретной куклы или обобщение для всех кукол, но и как обозначение девушки-пустышки, с которой можно легко производить те же действия, что и с куклой.

Авторы статьи «Трансформация восприятия русских антропонимов на основе возникающих стереотипных ассоциаций» анализируют ассоциации с именами. Они дают описания личности, чтобы респонденты в соответствии со своими языковыми стереотипами именовали человека, который подходит под описание. Так, исследователи дают такое описание типажа девушки-куклы Барби: «Молодая девушка, типаж куклы-барби, стройная, либо яркая блондинка, либо брюнетка, часто неработающая или работающая в салоне красоты, хостесс и т.д.» [7].

Образ Барби как стереотип женской красоты, закреплённый в языке и культуре, фигурирует в работе ряда специалистов: Мякишевой Е.В. [8], Сажиной Л.В. [6], Филипповой Т.А. [9], Букиной А.Г. [10] и других. Феномен куклы Барби рассматривается исследователями в разных аспектах: лингвокультурологическом, социолингвистическом, лексическом, лексико-семантическом, психологическом. Появление Барби или отсылок к ней в песенных текстах современных авторов неслучайно: эта кукла стала частью нашей повседневной бытовой жизни и заняла прочное место в поп-культуре, что не могло не отразиться в языке. Речь идет не только о точных номинациях, имеющих непосредственное отношение к бренду (названия игрушек, наборов игрушек, журналов и прочего; линейки детской косметики или о словах, использующихся для обозначения общей массы кукол-клонов Барби и всего с ними связанного), но и об определённых устойчивых ассоциациях и дополнительных значениях самого слова *Барби*, которое может использоваться в качестве нарицательного существительного: так называют девушек, которым, по мнению называющего, присущ набор неких стереотипных качеств, таких как глупость, легкомысленность, зацикленность на красоте и внешнем виде и даже излишняя распущенность. Существует и другой, более мягкий контекст, который в целом схож с первым, но касается главным образом детской аудитории и с помощью имени Барби маркирует все нарочито «девчачье» – яркость дизайна игрушек или одежды, наивное содержание сказок или мультфильмов, внешний вид, цвет чего-либо и т.д. В массовом сознании Барби прочно ассоциируется с женщинами, их бытом, стилем и образом жизни, причем, как правило, в гипертрофированном стереотипно-негативном ключе. Номинация девушки этим именем может означать либо осуждение ее внешнего вида, либо зацикленность на красоте, либо отсутствие чего-либо, кроме красоты. В более редких случаях акцент смещается в сторону распущенности и низкой социальной ответственности.

Для рассмотрения языкового воплощения куклы (в частности, куклы Барби) в современных русских песнях языковой материал был взят из текстов, представленных в Интернете на YouTube. И здесь следует указать, что вся стилистическая маркированность текстов в интернет-коммуникации оценивается авторитетными исследователями как публицистическая (см., например, [11]). Другими словами, тексты Рунета различного содержания, относящиеся к разным литературным и нелитературным речевым жанрам, принадлежащие разным авторам и т.д., ярко отражают, во-первых, актуальные проблемы общественного и социального характера, во-вторых, позицию и мнение их авторов относительно этих насущных вопросов.

Итак, для рассмотрения были выбраны следующие тексты: «Барби меняет профессию» («МюСли», 2015 г.); «Кукла» («Винтаж», 2018 г.); «Детские травмы» (Лера Маяк, 2019 г.); «Сказка» (Наташа Трейя, Наталья Берсенева, 2018 г.); «Barbie» (Диана Астер, 2020 г.); «Барби» (Егор Крид, DAVA, 2020 г.). Песни отбирались по их репрезентативности и числу прослушиваний: «Кукла» группы «Винтаж» – более 100 000 просмотров клипа на YouTube, «Детские травмы» – более 70 000 просмотров клипа на YouTube, «Сказка» – более 3,5 миллионов просмотров клипа на YouTube, «Барби» Дианы Астер – более 8 миллионов просмотров на YouTube, «Барби» Егора Крида – около 3 миллионов просмотров клипа на YouTube.

Важным фактором языкового воплощения *куклы* в песенных текстах становится «образ автора» и все связанные с ним внутренние текстовые связи и внешние реалии и стереотипы [12].

В песне «Барби меняет профессию» группы «МюСли» лирическая героиня прямо приравнивается к кукле; используются такие языковые выражения, как *«я живая кукла в розовых очках»*, *«по красной полосе в мир от кутюр»*, *«твёрдый шаг, сладкий голос, скромный взгляд. На губах улыбка»*. Розовый – фирменный цвет Барби, явно читаемый символ и устойчивая ассоциация в массовом сознании, поэтому девушка в розовом аксессуаре овеществляется и приравнивается к кукле. Дополнительные смыслы вносит непосредственно фразеологизм «*розовые очки*» (обозначающий наивное, идеализированное восприятие действительности) и другие фразеологические ассоциации со словом «розовый», например, «*видеть в розовом свете*» в значении «идеализировать» или «*розовая мечта*» в значении «наивная, ничем не омрачённая мечта» (см., например, [12]). Укрепившаяся ассоциация между Барби и модой подчеркивается языковыми средствами выражения модного показа (*по красной полосе, в мир от кутюр*, *вспышки камер, дорожку прямо в небеса, глянцевый блеск*), описания походки (*твёрдый шаг, смело я иду вперёд, пафосная процессия*), жестов (*каждый шаг, каждый жест ценою в миллион*) и поведения, соответствующих гендерным стереотипам (*скромный взгляд* – покорность, *постоянная улыбка* – подавление негативных эмоций, стремление быть «украшением» компании, общества, *сладкий голос* – женственность, мягкость). В целом весь текст и языковые средства выражения служат созданию словесного образа «идеальной девушки». *«Барби меняет профессию»* – эта фраза повторяется несколько раз и указывает на отход героини от кукольного неживого образа.

Тот же смысл обнаруживается и в песне «Кукла» группы «Винтаж»: за строчками *«Я была для тебя кукла на витрине. Можно взять и купить просто в магазине»* следует *«только я живая»*. В тексте этой песни нет указаний на внешний вид, но есть слова, выражающие тождественность девушки и куклы. *«Я была для тебя кукла на витрине»* – овеществление женщины в мужском восприятии, слово *кукла* употребляется сразу в двух значениях – «красивая пустышка» и «доступный товар». Второе значение подкрепляет строчка *«Можно взять и купить просто в магазине»,* привнося еще и смысл женской продажности, легкой доступности и меркантильности. *«Поиграть»* – подчеркнутая несерьезность отношений, акцентуация на развлечении. «*Сломана кукла, детали растеряны»* – существительные продолжают передавать смысл овеществления, тогда как причастия – отрицать его и изменять на противоположный. С одной стороны, имеется в виду потерянность и страдания от разрушившихся отношений, а с другой – прекращение состояния овеществления, переход от куклы к человеку.

В песне Леры Маяк «Детские травмы» мысль о боли и травмированности куклы трансформируется в особый вид защитной реакции: девушка, пытаясь защитить себя от пережитых травм, прячется под кукольной маской. Если в предыдущих примерах слово *кукла* употреблялось в значении «красивая глупая пустышка», то в данном случае появляется значение «девочка», апеллируя к тому фрагменту семантического поля, которое связывает куклу со значением «детское, девчачье». *«Куклы-подружки»* – слово *кукла* употребляется в прямом значении с добавлением компонента «человечности», т.е. скорее кукла уподобляется человеку, чем наоборот. Однако это справедливо только для маленького человека, т.е. для ребенка, что явно демонстрируют строчки из припева. *«Все что осталось – кукла сломалась, кукла смеялась»* – *кукла* употребляется в значении «девочка, которой я когда-то была, мое детство». Несмотря на выраженный гендерный аспект и уравнивание человека и куклы, в этой песне слово *кукла* не несет в себе семантического компонента овеществления и не связано с гендерными стереотипами. Кроме того, уравнивание происходит очень осторожно и даже с некоторым отделением куклы от лирической героини.

В песне «Сказка» кукла не упоминается, но постоянны отсылки к ней: дуализм мира, его фальшивая (кукольная) и реальная сторона: «*Я ей* [сказке – А.Б.] *поверила, но она не сбудется»*. В этом тексте языковой образ куклы оформляется не на уровне лексики или прямых «кукольных» номинаций, а на уровне фоновых знаний и традиционных языковых ассоциаций. Один из наиболее ярких примеров – *«пустая игрушка открывает глаза»*; слово «кукла» употребляется посредством антономазии. Здесь также есть смысловой компонент отождествления девушки и куклы, который получает развитие в следующем образе. *«Неживая принцесса не пробудится»* – еще одно косвенное упоминание куклы, тоже с помощью антономазии. Однако в этом случае происходит расподобление куклы и человека по контрарному признаку «живой – неживой». Подтверждение этому можно увидеть в строчке *«для меня наступала настоящая жизнь»*, которая только усиливает это расподобление. Отдельно нужно упомянуть, что эту песню следует воспринимать в сочетании с клипом, в котором девушка уподобляется кукле Барби с помощью эффекта комбинированной съемки – одна и та же часть тела, проходя через некую границу, перестает быть человеческой и становится кукольной.

В песне «Барби» Дианы Астер акцент ставится на внешности: *«розовые волосы»*, *«на мне розовые очки»*. Смысловая нагрузка слова *розовый* была подробно рассмотрена выше, но в контексте этой песни «*розовые очки*» несут буквально противоположный привычному фразеологическому значению смысл. Созданная в тексте Барби – особа иного уровня: *«Я не игрушка, а Барби»*. Так лирическая героиня поэтического текста – девушка – приравнивает себя к кукле по внешнему виду, но не по внутреннему содержанию, не представляет себя игрушкой, которой можно воспользоваться: *«Меня интересует успех, а не парни. Я не игрушка, а Барби»*. В отличие от традиционного образа Барби лирическая героиня говорит: *«Мне не нужен Кен»*, и это можно рассматривать как противопоставление традиционного женского образа современному, в котором женщина предстает самодостаточной личностью.

Образ женщины трансформируется в соответствии с изменениями в образе Барби последних лет: слоган «*Ты можешь быть кем захочешь*» сопровождается запуском новых линеек кукол с нетипично женскими профессиями. Так, на-

пример, существуют Барби в костюме астрофизика, пилота, в образе кандидата в президенты и военной форме и даже инклюзивной линейки – расположившая Барби, Барби в инвалидном кресле и т.д. От образа вещи, пустышки, глупой и наивной девочки Барби переходит к образу взрослой и сильной девушки, что и отражается в тексте песен.

И в то же самое время культивируется и традиционный образ Барби-красотки, что можно проследить в песне «Барби» Егора Крида. Женщина овеществляется, полностью приравнивается к традиционному образу Барби – «глупой блондинки в розовом»: *«Барби нужен Кен», «В её глазах так пусто, зову её Барби», «Она кукла»*. В песне девушка нужна лирическому герою только для наслаждения – прослеживается мотив использования и развлечения: так поступают с игрушкой *(«Спят усталые игрушки, и я в ней»).* В этом тексте чётко выражено значение продажности и меркантильности. Барби – это не просто вещь для развлечения, но вещь, которую можно купить (*«Всё время в магазинах, будто Манекен, всё, что ей нужно, это твои тоnеу, Кен»; «Всё, что она видит – тут же куплено. Да, она кукла, но дом ей нужен не кукольный»; «Она дорогая, но я позволил себе её*»). Помимо отождествления Барби и девушки, которое имеет значение овеществления, в тексте присутствует отождествление мужчины и мужского эквивалента Барби – Кена. В этом отождествлении работает гендерный стереотип, в соответствии с которым мужчина в отношениях является спонсором (*«Всё время в магазинах, будто Манекен, всё, что ей нужно, это твои тоnеу*, Кен»).

В заключение следует сказать, что для разработки вынесенной в название статьи темы были выбраны наиболее популярные современные русские песенные тексты и рассмотрены языковые воплощения *куклы* в этих текстах. Можно сделать выводы о том, что *кукла* в русском современном песенном дискурсе является проявлением гендерных стереотипов; граница между куклой и реальной девушкой за счет выбранных и употребленных авторами этих текстов речевых средств оказывается размытой. В зависимости от авторских задач и авторских позиций осмысление гендерных стереотипов оказывается различным. Также выявлена гендерная корреляция: в песнях исполнительниц прослеживается эволюция куклы Барби, постепенное ее очеловечивание, а вместе с ним – постепенное прекращение овеществления женщины, тогда как авторы-мужчины позволяют себе декларировать устойчивые традиционные представления о девушке-игрушке, девушке-пустышке. Настоящее исследование перспективно в плане будущих разработок номинации *куклы* в русских художественных текстах, в дальнейшем научном освоении современного популярного песенного дискурса.

Библиографический список


1. Березняк Н.А. Образ человека в когнитивном и семантическом аспектах категории сравнения. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена.* 2009; № 118: 167 – 172.
2. Каравашкина М.Е. Народная игрушка как образ идеального мира. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского.* Серия: Социальные науки. 2012; № 2 (26): 125 – 129.
3. Виляева С. Телесность и телесная красота как феномены культуры. *Аналитика культурологии.* 2014; № 28: 6 – 10.
4. Лаптева М.Л., Кинжигалиева Ж.Э. Символы массовой культуры в лексико-фразеологической репрезентации. *Тульский научный вестник.* Серия: История. Языкознание. 2020; № 1 (1): 70 – 78.
5. Исакова Б.А. Эволюция гендерных стереотипов в телевизионной рекламе куклы Барби. *Материалы 57-й Международной научной студенческой конференции*. Новосибирск: Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, 2019: 38 – 39.
6. Сажина Л.В. Проблемный характер современных агентов гендерной социализации: кукла Барби (социокультурный анализ). *Культура. Наука. Интеграция.* 2014; № 3 (27): 40 – 44.
7. Подгорнова А.В., Романюк М.А., Щепотьева Е.В. Трансформация восприятия русских антропонимов на основе возникающих стереотипных ассоциаций. *Современное педагогическое образование.* 2020; № 4: 207 – 212.
8. Мякишева Е.В. Стереотипы красоты и их репрезентация в современной русской речи. *Языковое бытие человека и этноса.* 2008; № 14: 156 – 163.
9. Филиппова Т.А. Барби как социокультурный феномен: символ женственности или апология воинствующего феминизма? *Библиотечное дело.* 2005; № 12 (36): 16 – 17.
10. Букина А.Г. Barbie, или чудесные приключения античного идеала красоты. *Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств.* 2012; Т. 192: 25 – 30.
11. Иванова М.В., Клушина Н.И. Публицистика в истории русского литературного языка: от древнерусской словесности к интернет-коммуникации. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2018; Т. 16, № 1: 50 – 62.
12. Иванова М.В. От Ломоносовского ритора к «образу автора». *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Лингвистика. 2005; № 7: 156 – 161.
13. Алымова Е.Н. О проявлении экстралингвистических факторов в свободном ассоциативном эксперименте (на примере цветовых прилагательных). *Полилингвиальность и транскультурные практики.* 2006; № 1: 38 – 42.


References


1. Bereznyak N.A. Obraz cheloveka v kognitivnom i semanticheskom aspektah kategorii sravneniya. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena.* 2009; № 118: 167 – 172.
2. Karavashkina M.E. Narodnaya igrushka kak obraz ideal'nogo mira. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo.* Seriya: Social'nye nauki. 2012; № 2 (26): 125 – 129.
3. Vilyaeva S. Telesnost' i telesnaya krasota kak fenomeny kul'tury. *Analitika kul'turologii.* 2014; № 28: 6 – 10.
4. Lapteva M.L., Kinzhigalieva Zh.`E. Simvoly massovoj kul'tury v leksiko-frazeologicheskoj reprezentacii. *Tul'skij nauchnyj vestnik.* Seriya: Istoriya. Yazykoznanie. 2020; № 1 (1): 70 – 78.
5. Isakova B.A. `Evolyuciya gendernyh stereotipov v televizionnoj reklame kukly Barbi. *Materialy 57-j Mezhdunarodnoj nauchnoj studencheskoj konferencii*. Novosibirsk: Novosibirskij nacional'nyj issledovatel'skij gosudarstvennyj universitet, 2019: 38 – 39.
6. Sazhina L.V. Problemnyj harakter sovremennyh agentov gendernoj socializacii: kukla Barbi (sociokul'turnyj analiz). *Kul'tura. Nauka. Integraciya.* 2014; № 3 (27): 40 – 44.
7. Podgornova A.V., Romanyuk M.A., Schepot'eva E.V. Transformaciya vospriyatiya russkih antroponimov na osnove voznikayuschih stereotipnyh associacij. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2020; № 4: 207 – 212.
8. Myakisheva E.V. Stereotipy krasoty i ih reprezentaciya v sovremennoj russkoj rechi. *Yazykovoe bytie cheloveka i `etnosa.* 2008; № 14: 156 – 163.
9. Filippova T.A. Barbi kak sociokul'turnyj fenomen: simvol zhenstvennosti ili apologiya voinstvuyuschego feminizma? *Bibliotechnoe delo.* 2005; № 12 (36): 16 – 17.
10. Bukina A.G. Barbie, ili chudesnye priklyucheniya antichnogo ideala krasoty. *Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv.* 2012; T. 192: 25 – 30.
11. Ivanova M.V., Klushina N.I. Publicistika v istorii russkogo literaturnogo yazyka: ot drevnerusskoj slovesnosti k internet-kommunikacii. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya. 2018; T. 16, № 1: 50 – 62.
12. Ivanova M.V. Ot Lomonosovskogo ritora k «obrazu avtora». *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Lingvistika. 2005; № 7: 156 – 161.
13. Alymova E.N. O proyavlenii `ekstralingvisticheskih faktorov v svobodnom associativnom `eksperimente (na primere cvetovyh prilagatel'nyh). *Polilingvial'nost' i transkul'turnye praktiki.* 2006; № 1: 38 – 42.


*Статья поступила в редакцию 13.11.21*

УДК 82-311.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-472-475

***Magomedova Z.K.**, Doctor of Sciences (Philology), chief researcher, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasa, Dagestan Federal Research Center, RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: m.zuleyha68@mail.ru*

**ROLE OF THE DOCUMENT IN NOVEL NARRATION**. The main attention is paid to the analysis of features of documentary prose in a literary text, which is being introduced into scientific circulation for the first time. Sh. Mikailov's novel is dominated by the type of plot construction, in which the external event series is in the foreground. It is shown that the author was able to organically synthesize diverse material: factual, historical-cognitive, artistic. The work is replete with information related to the events of the period of perestroika. The mechanism of action of a new type of state machine with its main participants unfolds before the reader. This work is distinguished by its focus on reflecting the vicissitudes of an individual's life in the context of new historical realities for the country, in aesthetic terms – on normativity, the averageness of visual resources and language, the inexpressiveness of the author's personal beginning. The author's goal is to analyze the specific moods of the time, which found a refraction in the fate of an individual.

*Key words:* **documentary prose, historical realities, political events of the period of perestroika, high status, artistic idea, power test, internal conflict.**

***З.К. Магомедова**, д-р филол. наук, гл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: m.zuleyha68@mail.ru*

# РОЛЬ ДОКУМЕНТА В РОМАННОМ ПОВЕСТВОВАНИИ

Основное внимание уделено анализу признаков документальной прозы в художественном тексте, который вводится в научный оборот впервые. В романе Ш. Микаилова «Напишите про меня книгу» доминирует тип сюжетного построения, при котором внешний событийный ряд находится на первом плане. Показано, что автор сумел органически синтезировать разноплановый материал: фактический, историко-познавательный, художественный. Произведение изобилует сведениями, связанными с событиями периода перестройки. Перед читателем разворачивается механизм действия государственной машины нового типа с ее главными участниками. В изобразительном плане это произведение отличает ориентированность на отражение перипетий жизни индивидуума в контексте новых для страны исторических реалий, в эстетическом – на нормативность, усредненность изобразительных ресурсов и языка, невыразительность личного авторского начала. Цель автора – проанализировать конкретные настроения времени, нашедшие преломление в судьбе отдельного человека.

*Ключевые слова:* **документальная проза, исторические реалии, политические события периода перестройки, высокий статус, художественная идея, испытание властью, внутренний конфликт.**

В середине 90-х годов XX века в дагестанской русскоязычной литературе заявили о себе молодые авторы, чьи эксперименты и идеи имеют важное значение для развития как общероссийской, так и национальной прозы. Понимание прозы как способа отражения новой реальности, модели для разработки восприятия мира, человека, времени стало доминирующей формой художественного мышления.

Проза нового времени отличается во многих случаях радикальным отходом от устаревших тем и, соответственно, трансформацией формообразующих художественных средств. Можно сказать, что сегодня идет формирование новых стилевых и тематических моделей литературы, смена повествовательных стратегий. При этом наиболее востребованными остаются жанры традиционные, такие как роман, повесть, рассказ.

Актуальность нашей статьи заключается в том, что роман «Напишите про меня книгу» Ш. Микаилова является в некотором роде экспериментальным, построенным на документальной основе, не потерявшим при этом элементов художественности. В этой связи введение его в научный оборот, осуществляемое впервые, представляется нам закономерным и необходимым для определения его места и роли в системе национальной литературы.

Теоретическая и практическая значимость статьи состоит в том, что ее результаты могут быть использованы при дальнейшем изучении прозаических жанров прозы в дагестанской литературе, а также литературах Северного Кавказа.

Методы исследования, применяемые нами для достижения поставленных целей, – это анализ имеющихся данных и синтез сделанных на этой основе умозаключений.

Жанровые тенденции современного романа даже в самых общих чертах перечислить невозможно. Они возникают как в области содержания, так и формы. Любая классификация, любое определение жанра современного романа будет в какой-то степени условным, что лишний раз подтверждает вывод М.М. Бахтина о том, что «жанровый костяк романа еще далеко не затвердел, и мы еще не можем предугадать всех его пластических возможностей» [1, с. 97].

Фиксируя повествовательные стратегии современного романа, Вл. Петров в числе прочих характеристик отмечает, что основным фактором, способствующим развитию «большой прозы», является «реализация максимума информации между той системой, где эта информация функционирует» [2, с. 315].

Несмотря на индивидуальность стиля многих писателей, в современной романистике можно выделить общие, широко распространенные тенденции. Это, во-первых, тяготение к документальности как своего рода приему организации повествования. Один из вариантов такого приема основан на использовании подлинных документов в вымышленном сюжете, иногда документальный материал составляет основу произведения целиком. Другой вариант – и он получает все большее распространение, так как таит в себе большие возможности – использование вымышленных, но имитирующих подлинные документов, на которых строится вся сюжетно-композиционная структура произведения.

Как справедливо отмечает П.В. Палиевский, «… отличие нашего времени в истории документа, если сказать об этом в нескольких словах, состоит, очевидно, в том, что документ получил самостоятельное эстетическое значение» [3, с. 173].

Определяя жанровые особенности произведений подобного типа, С.М. Шарифова выделяет особую форму реализации потенциала «диапазона жанра» романа. Речь идет о «внутрижанровом смешении в пределах одного произведения, что приводит к формированию нового подтипа жанра романа в результате синтеза различных романных жанровых конструкциях» [4, с. 77].

Таким образом, если выделить сам по себе чистый жанровый вид бывает трудно, то определить жанровые слагаемые можно. Совмещение их приводит к созданию подлинно оригинальных и новых по своей форме произведений.

Роман Ш. Микаилова «Напишите про меня книгу» [5], который вышел в свет в 2011 году, основан на реальных событиях недавнего прошлого.

В основу произведения легло множество событий общего и частного характера, отдельной судьбы и судьбы страны. История молодого человека, который в двадцать лет ушел из дома, оставляя в прошлом отца, брата, друзей, и занялся устройством собственной жизни всеми доступными ему средствами, порой и криминальными, казалось бы, не предполагает широкого обращения к социальному контексту. Однако именно эти линии – биографическая и общественная – в совокупности становятся сюжетообразующими компонентами романа.

По сути, история Карима насколько уникальна, настолько же и типична. В 90-е годы минувшего века сенсациями становились в основном исторические назначения и разоблачения всего, что определяло жизнь большой страны. Перестройка породила целую армию «героев времени» нового образца, которые быстро сориентировались в потоке событий и сумели найти свою нишу в политических изломах эпохи перемен.

Жизненные ситуации, в которые вовлечены герой и другие действующие лица повести, четко сфокусированы, очерчены их жизненные позиции. Это многослойное произведение, в котором хронотоп, события, действующие и рассказывающие лица произвольно и причудливо смешаны. Свободная и емкая композиция, которая обходится зачастую без строгого подчинения сюжетному единству, возникает как бы непосредственно, из реальных событий, с которыми хорошо знаком автор, и опосредовано – его герой.

Повествование разбито на небольшие информативно-насыщенные главы, в каждой из которых вполне законченный сюжетный отрезок. Эти небольшие рассказы связаны между собой общей сюжетно-фабульной основой и порой представляют собой нечто вроде моментальных снимков конкретных событий, состоят из отдельных эпизодов и сценок, которые весьма правдоподобно рисуют ситуацию и роль героя в ней.

Вводя читателя в историко-бытовой контекст 90-х гг., Ш. Микаилов предваряет историю карьерного взлета Карима в высшие эшелоны власти подробностями его более чем скромной жизни в родном селе, описывает семью – отца, прослужившего в милиции тридцать лет и ушедшего на пенсию всего лишь в чине прапорщика, брата, спортсмена, подающего большие надежды, который оставил спорт из-за травмы.

«*Десять дней назад Карим, отслужив положенные три года, вернулся в родное село. Что-то напевая себе под нос, он шел от автобусной остановки к родному дому, здоровался с односельчанами и улыбался даже встречным собакам. Как выглядел этот молодой человек? Обыкновенно. Нормальный, среднестатистический дембель*» [5, с. 6].

Независимый характер Карима проявляется с первых же страниц. Решив вскоре уехать из села, он тут же, без промедления делает это, не попрощавшись ни с кем. «*Главное, думал он, – идти и не оборачиваться. И Карим не обернулся. Ни разу*» [5, с. 8]. Еще учась в техникуме, он познакомился с Кариной, девушкой под стать себе. Через два года они поженились и в Москву, в неизвестность, уезжали уже вместе.

Автор выставляет отношения супругов в жестком свете. Оба проявляют прагматическую хватку во всем, при этом наличие взаимной их привязанности стоит вне обсуждения. Для людей такого склада характера отсутствие романтичности в отношениях дело привычное.

Микаилов уклоняется от каких-либо оценок, предлагая читателю самому делать выводы. Он ведет своего героя через испытания бедностью, бездомностью, обнажая всю сложность внешней окружающей среды, избегая при этом односторонних схематических, стереотипных формулировок.

У Карима нет сосредоточенности на том, что можно назвать самокопанием, он больше в действии, чем в рефлектирующем состоянии. Для автора более важна модель его поведения, нежели глубины характера. При этом Карим и Карина никогда не поступают вопреки себе, сохраняют верность доминанте характера. Паутина ежедневных бытовых отношений не очень влияет на их жизнь, они нацелены на другое, зная, что легко перешагнут через все житейские перипетии.

Ш. Микаилов четко разграничил время действия романа – до перестройки, во время и после перестройки. Путь развития произведения вобрал в себе эти линии, взаимодействующие друг с другом, но и стремящиеся к независимости. В первой части с реалистическими подробностями описан период предперестроечного и раннего перестроечного периода, криминализация определенной части молодежи, нарастание процесса разрушения прежних социальных устоев. На этом фоне развивается своеобразный «талант» Карима, его умение обойти все и всяческие препятствия на пути к достижению собственной цели. Тогда он, уже студент филфака университета, мастерски используя свои манипуляторские способности, природный ум, дар красноречия и чутье, отвечая на веяния времени, становится лидером части махачкалинской молодежи. Головокружительная карьера Карима начиналась именно здесь.

Вторая, ведущая линия развития сюжета – жизнь в Москве. В центре художественного внимания также оказывается событийность, теперь уже другого характера. Здесь много документальных сведений о происходящем в политической, социальной жизни страны. Карим с головой погружается в мир предметных реалий той эпохи. Весьма существенно то, что теперь личная и общественная темы развиваются в неразрывном единстве. Волею судьбы вовлеченный в политические игры новых вершителей судеб страны Карим сумел не только удержаться наверху, но и достичь новых высот на этом поприще. Этот план романа стал центральным, и соответственно сместились смысловые акценты повествования. Конфликты честолюбий, притязания на лидерство руководителей партий и группировок, закулисные интриги и деньги, огромные суммы денег. Все это переплетено, перепутано и свито в один плотный клубок закономерностей и случайностей.

Стараясь проникнуть в более глубокие пласты исторического периода, автор помещает своего героя в различные ситуации, знакомые нам по газетным и телевизионным репортажам, дорисовывает, дополняет портрет времени, выявляя новые оттенки тогдашних политических событий. Перестройка вторглась в жизнь каждого человека, разделила людей на сторонников и противников перемен, привела к резкой поляризации позиций. Идейное, политическое размежевание подчас разрывало даже семейные, родственные, дружеские узы. Микаилов вновь и вновь воссоздает этот исторический пунктир, который проступает на всем протяжении романа в судьбах героев – Карима и Карины, в приметах эпохи, в хронологии событий этого периода. Он бесстрастно фиксирует неприглядные стороны российской действительности, неуравновешенные никакими позитивными моментами. Вводя читателя в историко-бытовой контекст времени, автор рисует картины вполне реалистичные, со скупыми психологическими деталями.

Сюжетная динамика в романе создается, во-первых, за счет установления сжатых временных рамок развивающегося действия, во-вторых, динамика нарастает за счет постоянной смены карьерных перипетий героя, колебаний политической ситуации, дающих возможность автору приводить все новую информацию. Многие страницы романа отданы самым различным проявлениям новой жизни героя. Карим поначалу наблюдает, делает выводы, усваивает правила поведения в повседневной жизни депутатского корпуса. Все те, о ком пишет Микаилов, выполняют в сюжете свою функцию. Задача автора – дать наиболее верное представление о вновь сформированной российской элите, в чей круг попадает Карим.

Чужеродность мира, в который вошел герой, нисколько его не смущала. Лишенный всяких комплексов, он легко входит в контакт с Ельциным и его окружением. Новый мир, куда сразу же старается вжиться Карим, принимает его, а покровительство могущественных друзей создает в его душе иллюзию защищенности. Будучи причастным к большим событиям и знакомым со знаковыми личностями этого времени, известными как в России, так и за ее пределами, он имел возможность без труда добиться всех мыслимых благ, но делать этого поначалу не спешил.

На данном этапе жизни Карим – олицетворение жизненного успеха, мир, в который он вошел, благосклонен к нему. Благодаря своему природному уму, умению схватывать все на лету, обаянию он поднимается все выше по карьерной лестнице. Рассказ об этом по-своему открывает правду времени. В романе нет заметного стремления автора к усложнению духовного и жизненного опыта действующих лиц, чем и обусловлена их некоторая одномерность. Как бы между прочим отмечается намечающаяся склонность Карима к спиртному: «*Карим стал приходить домой гораздо позднее, чем обычно, не ужинал, и от него почти всегда пахло спиртным. Теперь он говорил редко и практически всегда тоном большого начальника, уставшего от государственных дел*» [5, с. 72].

Каков внутренний мир Карима, как происходила кристаллизация его характера – об этом можно только догадываться. Читатель видит, что в сутолоке событий Карим не забывает о своей республике, но никогда не заезжает в свое село, где одиноко живет его старый отец.

Микаилов одного за другим вводит в повествование новых персонажей, зачастую реальных, как того требует сюжет. Реальные люди, реальные события и столь же реальные места событий диктуют автору свои законы изложения. Слог его становится более умеренным, краски сдержанными. Микаилов придерживается факта, и до поры его нарратив не переходит рамок реального повествования.

При этом документальный, нехудожественный материал не отягощает повествования и не снижает его динамики. Это происходит потому, что документ в романе в каком бы виде он не представал, сам является основным компонентом сюжета, частью развертываемой интриги или звеном композиции. В разработке исторической темы одним из самых активных и приметных стало направление, предпочитающее историко-документальные основы. «Верность фактам, точность их воссоздания – главное условие воплощения замысла автора, тем более, когда факты, к которым он обращается, с точки зрения сегодняшнего дня кажутся эпатирующими» [6, с. 24].

Активно использован в романе основной сюжетный прием жанра хроники – прямая соотнесенность описываемых событий с реальными историческими событиями и датами. Но хронологическая точность, введение в повествование исторических фактов не служат средством художественного обобщения истории. Перед нами не сугубо историческая хроника. Стремительно развивающиеся события 90-х годов интересуют автора и сами по себе, и как фактор влияния их на судьбу его героя. С каждым новым событием сюжет хроники как бы раздвигается. Повествование динамично следует за фактами, не углубляясь в излишнюю детализацию. Лишь постепенно завязываются новые сюжетные линии, необходимые автору только для того, чтобы показать влияние на своего героя смутного и неустойчивого времени. Карим – порождение времени, временем объяснимый и им же уничтоженный. Поэтому для автора главное в хронике событий не только развитие сюжетной интриги, но и взаимосвязь событий во времени, выявление причин, их порождающих. С беспристрастной наблюдательностью следует Микаилов за поворотами судьбы своего героя. Описывая все этапы блестящего взлета Карима, автор не комментирует это, не раскрывает внутренних пружин этого характера.

Ш. Микаилов стремится заново описать мир сложного исторического времени. В этом мире участники событий – лишь пешки на шахматной доске. Экстремальные ситуации, которых окажется немало в жизни Карима, станут лакмусовой бумажкой в определении черт его характера. Во всех ситуациях он остается человеком действия, цельной натурой, не подверженной сомнениям, рефлексии. Человек-боец, он упорно идет к своей цели, вопрос лишь в том, какова эта цель и какую цену он должен заплатить за нее.

Все последующие события, хорошо знакомые по репортажам из СМИ, приводятся в их официальной версии. Бесстрастно фиксируются неприглядные стороны политической жизни России начала и середины смутного времени, неуравновешенные никаким позитивными сторонами. Обращает на себя внимание абсолютная достоверность событий, вписанных в контекст новейшей истории страны. Автор ведет своего героя через испытания жизнью, обнажая всю сложность внешней окружающей среды. Теперь Карим уже осознал, что намеченной цели ему не достичь, но в силу своего характера продолжает свой путь.

Он привык побеждать, но его стремление к победам неумолимо сталкивается с противоречивой действительностью, реальностью, которая безжалостно развеивает его решимость и волю, его уверенность в собственной исключительности. Вместо правил она сплошь и рядом предлагает исключения, вместо прямых линий – изломанные. И все же ему удается многое преодолеть на своем пути к богатству и успеху. Обретая новые качества, необходимые ему для выживания в среде, которая все больше его отталкивает, он утрачивает что-то важное и находит успокоение в алкоголе. Парадоксальные обороты судьбы – в отличие от неожиданностей и случайностей, заложенных в основе большинства произведений беллетристической прозы, заставляют думать над их причинами. Ведь тогда на плаву остались и гораздо менее сильные, а Карим был силен и смел, но до определенного момента.

Вовлеченный окружением в систему набирающего силу крупного бизнеса, основанного на коррупционных схемах, он отдаляется от работы в административных органах. В результате одной крупной аферы в нефтеперерабатывающей сфере становится фигурантом уголовного дела. Медленно, но неуклонно Карим теряет свои позиции в карьере и бизнесе, отношениях с партнерами.

Болезнь и уход из жизни жены, одиночество, трагизм существования человека, положившего жизнь на алтарь служения власти, все больше отражается в его поведении во все возрастающей тяге к спиртному, в отсутствии интереса к окружающему миру, в какой-то степени безразличию к собственной судьбе.

Этим объясняется то, почему он терпит крах, духовный и материальный, в то время, когда многие из его окружения сумели приспособиться к меняющимся реалиям. Микаилов не говорит об этом прямо, он только описывает ряд коллизий и ситуаций, в который попадает Карим, не особенно задумывающийся о последствиях многих своих поступков.

Кульминация духовного конфликта выдержана в книге в более резких тонах, чем предыдущее описание его в роли политического топ-менеджера.

Автор постепенно, шаг за шагом возвращает Карима к исходным рубежам. Он ушел из своей среды, чтобы никогда уже не вернуться, но судьба распорядилась по-другому. В последних главах романа бытовой план, от которого Карим был всегда далек, составляет первый слой произведения, обыденное благодаря скрытому подтексту обретает обобщающий смысл. «*Карим в последний год вел образ жизни простого российского безработного. От безделья нашел какую-то компанию московских дагестанцев, единственной страстью которых бы хоккей. Нет, они не болели за свой клуб или российскую сборную с пивом или часами перед телевизором в каком-нибудь спортзале, а выходили на лед сами. На коньках и с клюшками*» [5, с. 182].

Финал книги и окончательный крах жизни Карима освещают всю его предыдущую жизнь новым светом. Вся его блистательная с общепринятой точки зрения жизнь и карьера не что иное, как цепь побед над собой, над всем человеческим и подлинным в себе. С ранней молодости разум, логика, расчетливый анализ стали ведущей основой и направлением его поступков. С точки зрения современной морали можно назвать Карима счастливым человеком. Отчего тогда он уходит от всего, сжигает за собой все мосты?

Вскоре рейсовым автобусом Карим уехал к себе на родину. Туда, откуда ушел когда-то, не обернувшись. Финал романа поддерживает идейно-стилевую доминанту характера героя, но одновременно дает возможность более сложной интерпретации его образа, которой автор не воспользовался.

Таким образом, в результате проведенного анализа романа мы пришли к следующим выводам. Структурно и стилистически роман Ш. Микаилова «На-

пишите про меня книгу» отличается от других произведений крупного жанра дагестанской литературы нового времени. Действие романа сосредоточено вокруг судьбы главного героя, но эта сосредоточенность ярко оттеняется историко-социальными реалиями времени, ставшими решающими в его судьбе. В статье прослеживаются основные этапы восхождения Карима к вершинам власти, раскрыт механизм его карьерного взлета и личностного краха. Автор в частной истории стремится выявить характерные тенденции периода перестройки. Основная художественная идея автора романа состоит в показе отдельного индивидуума в условиях испытания деньгами, властью, вседозволенностью. Использование в повествовательной ткани различного рода документальных материалов создает почти полную иллюзию подлинности происходящего, они образуют исторический фон, придают произведению историческую окраску, способствуют раскрытию острых проблем времени перестройки, участвуют в развитии сюжета. Ш. Микаилов в романе сумел органически синтезировать разноплановый материал – фактический, историко-познавательный с художественным.

Новое в форме романа заключено в наслаивающихся друг на друга элементах художественности и фактографии: ретроспекции и элементов non-fiction. Элементы хроникального повествования, которые включены в художественную ткань произведения, способствуют беспристрастному анализу исторической ситуации. Дискретность композиции составляет ряд мини-сюжетов, каждый из которых становится определенным витком судьбы главного героя.

Ш. Микаилов описывает не только и не столько жизнь своего героя, но, основываясь на документальных данных, сканирует смутное время и довольно точно ставит ему диагноз.

Перспектива дальнейшего исследования видится в подробном изучении творчества Ш. Микаилова, что будет способствовать целостному осмыслению его прозаического творчества.

Библиографический список


1. Бахтин М.М. *Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет*. Москва, 1975.
2. Петров Вл. l'art prosaic. Тенденции художественной эволюции: роман современный и будущий. *Вопросы литературы*. 2013; № 1, 313 – 314.
3. Палиевский П.В. *Литература и теория*. Москва, 1979.
4. Шарифова С.М. Внутрижанровое смешение в романе. *Проблемы изучения национальных литератур*: материалы Международной научной конференции. Махачкала, 2015.
5. Микаилов Ш. *Напишите про меня книгу*. Махачкала: Эпоха, 2011.
6. Магомедова З.К. *Историческая проза Мариам Ибрагимовой*. Москва, 2009.


References


1. Bahtin M.M. *Voprosy literatury i `estetiki. Issledovaniya raznyh let*. Moskva, 1975.
2. Petrov Vl. l'art prosaic. Tendencii hudozhestvennoj `evolyucii: roman sovremennyj i buduschij. *Voprosy literatury*. 2013; № 1, 313 – 314.
3. Palievskij P.V. *Literatura i teoriya*. Moskva, 1979.
4. Sharifova S.M. Vnutrizhanrovoe smeshenie v romane. *Problemy izucheniya nacional'nyh literatur*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Mahachkala, 2015.
5. Mikailov Sh. *Napishite pro menya knigu*. Mahachkala: `Epoha, 2011.
6. Magomedova Z.K. *Istoricheskaya proza Mariam Ibragimovoj*. Moskva, 2009.


*Статья поступила в редакцию 16.11.21*

УДК 81'37 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-475-478

***Ivanova Yu.V.,** teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: beautiful-8383@mail.ru*

**QUANTITATIVE APPROACH AS A WAY OF VERIFYING THE RESULTS OF QUALITATIVE ANALYSIS OF A LITERARY TEXT (ON THE EXAMPLE OF WORKS BY CHARLES DICKENS).** The objective of the article is to study features of verbalization of a subconcept "old age" in works by Charles Dickens using a combination of quantitative and qualitative research methods. Foreign linguists are increasingly inclined to use the quantitative approach as an evidence base for the results of qualitative research. The study is conducted using a semantic-cognitive method based on a combination of qualitative and quantitative text analysis. As a result, the work reveals a hierarchy of cognitive features of the "old age" subconcept and builds its field model with the allocation of the pre-nuclear, central and peripheral layers. The results of the study can complement the results of extensive studies of the subconcept "childhood" conducted by other researchers and create a more comprehensive picture of the features of concept of "age", which has not been studied before and which is verbalized in works by Charles Dickens.

*Key words:* **concept, literary concept, semantic-cognitive analysis, quantitative method, qualitative method.**

***Ю.В. Иванова**, преп., Финансовый университет при правительстве РФ, г. Москва, E-mail: beautiful-8383@mail.ru*

# КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ ПОДХОД КАК СПОСОБ ВЕРИФИКАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ КАЧЕСТВЕННОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ч. ДИККЕНСА)

Целью данной статьи является изучение особенностей вербализации субконцепта «старость» в произведениях Чарльза Диккенса с применением сочетания количественного и качественного методов исследования. Зарубежные лингвисты все чаще склоняются к использованию количественного подхода в качестве доказательной базы результатов качественных исследований. Описываемое нами исследование было проведено с помощью семантико-когнитивного метода, строящегося на основе сочетания качественного и количественного анализа текста. В результате нами была получена иерархия когнитивных признаков субконцепта «старость» и построена его полевая модель с выделением предъядерных, центральных и периферийных слоев субконцепта. Результаты исследования могут дополнить результаты обширных исследований субконцепта «детство», проводимых другими исследователями, и создать комплексную картину особенностей ранее не исследованного концепта «возраст», вербализованного в произведениях Чарльза Диккенса.

*Ключевые слова:* **концепт, художественный концепт, семантико-когнитивный анализ, количественный метод, качественный метод.**

Актуальность данного исследования обусловлена научным интересом к проблеме анализа художественного текста. Значимость выбора правильного метода анализа художественного текста обусловлена особенностями его построения и высокой степенью авторской модальности. Использование общепринятых методов анализа, доказавших свою эффективность, тем не менее не предполагает отказ от дополнительных средств, способных усовершенствовать уже имеющиеся инструменты анализа.

Цель предлагаемой статьи – изучить особенности вербализации субконцепта «старость» посредством качественно-количественного анализа. Для достижения поставленной цели было необходимо решить ряд задач:

1. Изучить номинативное поле субконцепта «старость» и выявить способы установления возрастных рамок старости в произведениях Ч. Диккенса.

2. Установить наиболее частотно вербализованные когнитивные признаки субконцепта «старость»; признаки, имеющие средний уровень частоты вербализации; признаки, вербализация которых носит единичный характер.

3. На основе полученных данных составить словесную модель субконцепта «старость».

Научная новизна работы заключается в том, что изучение общих, стереотипных особенностей героев пожилого возраста в произведениях Ч. Диккенса проводится впервые. Также впервые используется концептологический подход к изучению героев пожилого возраста.

Теоретическая и практическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования, а также методика проведения анализа художественно-

го текста, предложенная нами, могут быть использованы в дальнейшем изучении творчества Ч. Диккенса и других авторов.

Научный подход к художественному тексту, на наш взгляд, является одним из сложнейших направлений науки о языке по причине его противоречивости и наличия минимальной доказательной базы. Для решения этой непростой задачи необходимо опираться на научные подходы и алгоритмы анализа художественного произведения, что позволит минимизировать субъективность полученных результатов. Когнитивная лингвистика и методы исследования, применяемые ей, являются как раз той областью знаний, которая дает возможность проникнуть в сознание представителя культуры (в данном случае в сознание автора художественного текста) за счет анализа языка. Базовой единицей когнитивной лингвистики является концепт, а применительно к художественному тексту – это художественный концепт, который вслед за Д.А. Черемохиной мы рассматриваем как «методический инструмент» анализа художественного текста [1; с. 171]. В структуру концепта, по мнению современных исследователей, входит как видимая часть языкового знака, так и то, что стоит за ним, а именно – многообразие семантических значений [2; 3]. Анализ художественного текста – это не что иное, как комплексное изучение денотативной и коннотативной сторон авторского текста.

Зарубежные лингвисты считают, что целесообразно при работе с художественным текстом применять количественный анализ. Например, автор американского учебника по литературоведению К. Мэйс пишет о том, что повышенная частотность употребления концепта на страницах произведения может быть ключом к декодированию его главной мысли [4]. Об эффективности данной методики также заявляют авторы научного проекта CLiC (Corpus Linguistics in Context) Dickens, посвященного изучению творчества Чарльза Диккенса. В своей работе исследователи предлагают объединить методы когнитивной поэтики и корпусной лингвистики, предполагающие изучение большого количества языкового материала, сплошную выборку и сбор статистических данных с последующей организацией выбранных примеров в виде конкорданса, что является прекрасной доказательной базой для положений когнитивной поэтики [5]. Количественный подход к изучению творчества Диккенса популярен среди лингвистов других стран, например, Испании и Египта [6; 7; 8].

Перед тем, как перейти к анализу субконцепта «старость», важно отметить, что он является одним из компонентов сложного концепта «возраст» – комплексного образования, состоящего из субконцептов «детство», «юность», «зрелость» и «старость» и имеющего неоднородную структуру.

Проведем краткий обзор особенностей вербализации данного сложного концепта в произведениях Ч. Диккенса. Среди отечественных и зарубежных исследователей принято считать Чарльза Диккенса писателем «о детях». Большое количество исследований данного субконцепта помогло определить базовые фреймовые характеристики детства глазами Диккенса, существует такое понятие, как ‘Dickensian Child’ – диккенсовский ребенок [9; с. 274]. Однако данные характеристики носят описательный характер, не определена частотность их вербализации, не выяснено, какие из них являются предъядерными и периферийными.

Помимо этого, мы согласны с И. Екини, который пишет о том, что, хотя Диккенса можно назвать «философом нового поколения», внимание автора обращено не только на детей, но и на героев старшего возраста [10, с. 1227–1228]. Тем не менее, субконцепты «юность», «зрелость» и «старость» недостаточно изучены, исследования героев юного, зрелого и пожилого возраста носят частный характер, проанализированы характеристики отдельно взятых персонажей, принадлежащих к данным возрастным группам, но общего, собирательного портрета представителя каждой возрастной группы не существует. Например, М. Маррони в результате масштабного исследования образа пожилого героя Феджина из романа «Оливер Твист» приходит к интересным выводам, проводя параллели с живым прототипом героя в реальной жизни Диккенса. Автор также проводит подробный анализ образа этого героя, но тем не менее не затрагивает возрастной компонент [11]. Х. Озутку в ходе анализа образов зрелых героев романа «Тяжелые времена» обращает внимание на их говорящие имена, проводя параллель с моральными качествами героев, но, как и предыдущий исследователь, не отмечает взаимосвязи с возрастом [12]. В. Бячкова более обобщенно исследует женские образы, однако не дополняет данный анализ образами мужчин, тем самым не исследуя полностью субконцепт «зрелость» [13]. Однако нам удалось провести комплексный анализ субконцептов, входящих в состав концепта «возраст» в произведениях Ч. Диккенса [14; 15].

Что касается результатов исследования субконцепта «старость», основным методом его изучения являлся семантико-когнитивный, включающий в себя следующие этапы: 1) построение номинативного поля, 2) анализ и описание семантики языковых средств, вербализующих единицы номинативного поля, 3) обобщение схожих по значению сем в более крупные классы или когнитивные признаки – когнитивная интерпретация, 4) составление полевой модели концепта и ее расшифровка [16].

Нами были изучены не только прямые способы номинации субконцепта «старость» и признаков, свойственных пожилым героям. Мы также обратились к анализу средств косвенной номинации и «сюжетной коннотации», представленной функциями и ролями героев [17; 18]. Более того, непрямые средства номинации имели превалирующий характер, что обусловлено особенностями образного построения художественного текста.

Перейдем к рассмотрению результатов исследования. Прежде всего, необходимо определить критерии для выбора героев, которым можно дать характеристику «старый». Это возможно сделать посредством анализа лексем, вербализующих данный субконцепт, а также посредством анализа числительных. За основу мы берем лексические единицы, выбранные О. Авдеевой в ходе анализа лингвокультурного концепта «старость» [19, с. 105].

*Oldness, years, elderliness, etc.: old, aged, elderly, aging, oldish, matronly, balding, greying, ancient, decrepit, patriarchal etc.: to age, to wrinkle, to get on, to decline, to wane, to fade, to waste away.*

Нами было замечено, что Ч. Диккенс не использует числительные, отдавая предпочтение словосочетаниям *old* или *elderly man/woman/gentleman/lady/people*. Поэтому главным критерием для понимания того, что человек является старым, будет не упоминание возраста в годах, а употребление прямой номинации в виде прилагательного *old* и его синонимов, а также анализ косвенной номинации, вербализующей признаки изношенности организма.

Далее обратимся к рассмотрению иерархии когнитивных признаков, представленной следующими компонентами и полученной в ходе обобщения схожих сем. Иерархия состоит из таких когнитивных признаков, как: *любовь в семье (22%), положительный персонаж (18%), отрицательный персонаж (17%), воспоминания (14%), физическая изношенность (13%), время пожинать плоды прожитой жизни (10%), упоминание о смерти (4%), наполненность энергией (2%).*

Предъядерным когнитивным признаком является *любовь в семье*. Частотность упоминания героев пожилого возраста в кругу семьи достаточно высока, и при описании взаимоотношений автор использует лексику с положительной эмоциональной окраской.

Например, в аллегорическом произведении «Рассказ мальчика», описывающем иносказательным образом периоды жизни человека, встречается следующий пример отношения членов семьи к деду и отношение деда к семье:

*He loved them all, and was kind and forbearing with them all, and was always pleased to watch them all…. because this is…what we do to you. – Он любил их всех, и был добр и терпелив со всеми ними, и всегда был рад наблюдать за ними всеми… потому что это... это то, как и мы относимся к тебе* [20] (здесь и далее перевод выполнен автором статьи).

Проанализируем семы с положительным коннотативным значением:

*Love – to have strong feelings of liking a friend or person in your family* [20]*/ Любить – испытывать сильные чувства симпатии к другу или человеку в семье. Kind – generous, helpful, and thinking about other people's feelings* [21]*. / Добрый – щедрый, отзывчивый и заботящийся о чувствах других людей. Forbearing – patient and forgiving* [21]*./ Терпеливый – внимательный и всепрощающий. Pleased – happy or satisfied* [21] */ Довольный – счастливый или удовлетворенный.*

Данный набор сем объединяет коннотативное значение «отношения, построенные на взаимоуважении и взаимной любви между членами семьи».

*My dear, noble, stately boy! I have always lived quiet, and secret, Josiah, my dear. / Мой дорогой, благородный, величественный мальчик! Я всегда жила тихо и тайно, Джосайя, мой дорогой.*

*Dear – affectionate, fond* [21]*. / Дорогой – любимый и тот, к кому есть привязанность. Noble – possessing outstanding qualities [21]. / Благородный – обладающий выдающимися качествами. Stately – marked by lofty or imposing dignity [21]. / Величественный – обладающий внушительным достоинством.*

Данные лексемы иллюстрируют отношение матери к неблагодарному сыну, который стеснялся своей небогатой матери и говорил всем, что он сирота. Данные семы указывают на то, что вся жизнь этой пожилой женщины строится вокруг сына.

Оценочная дихотомия *положительный/отрицательный* герой представлена приблизительно равнозначными компонентами с небольшим преобладанием первого когнитивного признака. Нами было замечено, что в большинстве случаев автор четко распределяет героев пожилого возраста на хороших и плохих, давая эту характеристику с первых строк, начиная со знакомства героя с читателем.

Одним из ярких представителей положительных героев пожилого возраста является мистер Браунлоу из произведения «Оливер Твист». Значение *положительный герой* имплицируется посредством анализа сюжетной коннотации через главную сюжетную функцию мистера Браунлоу – спасение бедного мальчика Оливера Твиста. Помимо этого, автор посредством прямой номинации говорит о доброте героя, приютившего в своем доме сироту:

*Mr. Brownlow saw his young charge …was tended with a kindness and solicitude that knew no bounds* [20]*./ Мистер Браунлоу позаботился о том, чтобы о его юном подопечном заботились с добротой и заботой, которым не было границ.*

*Oliver remained insensible to all the goodness of his new friends* [20]*./ Оливер оставался нечувствительным ко всей доброте своих новых друзей.*

*Kindness – the quality of being generous, helpful, and caring about other people, or an act showing this quality* [21]*./ Доброта – щедрость, отзывчивость и забота о других людях или поступок, демонстрирующий это качество.Goodness – the quality of being kind, helpful, and honest* [23]*./ Доброта – умение быть добрым, отзывчивым и честным. Solicitude – the quality of caring about other people's comfort, safety, and how they feel* [21]*./ Забота – беспокойство о комфорте, безопасности других людей и о том, как они себя чувствуют*

Синонимы *kindness/ goodness/ solicitude* делают очевидным факт того, что мистер Баундерби действительно добрый человек.

Положительные коннотации прослеживаются, начиная с этапа номинации пожилого героя. Ч. Деккенс называет мистера Браунлоу *old gentleman*.

*Gentleman – a man who is polite and behaves well towards other people, especially women* [21]*./ Джентльмен – мужчина, который вежлив и почтительно ведет себя по отношению к другим людям, особенно к женщинам.*

Положительные качества с помощью косвенной номинации представлены в ходе описания мистера Браунлоу посредством прилагательных и наречий:

*Respectable (respectable-looking/ respectfully) – considered to be socially acceptable because of your good character, appearance, or behavior* [21]*./ Респектабельный (респектабельно выглядящий/ респектабельно) – уважаемый в обществе из-за хорошего характера, внешнего вида или поведения. Polite – behaving in a way that is socially correct and shows understanding of and care for other people's feelings* [21]*./ Вежливый – поведение, которое является социально корректным и демонстрирует понимание чувств других людей и заботу о них. Gentlemanly – typical of a polite gentleman* [21]*./ По-джентельменски. Innocently – in a way that means you are not guilty of a crime* [21]*./ Невинно – таким образом, что понятен факт того, что вы не виновны в преступлении.*

Важной семой, входящей в состав когнитивного признака «положительный герой», является *исправление*, когда сюжетная роль отрицательного героя трансформируется в роль положительного героя. Данную трансформацию можно встретить в произведении «Рождественская песнь в прозе», когда Эбенезер Скрудж из скряги превращается в щедрого и доброго старика. Автор посредством прямой номинации и употребления прилагательного *good* пишет о Скрудже как о положительном герое. Важно заметить, что это описание находится в «сильной позиции», а именно – в конце произведения. «Сильная позиция», по мнению исследователей, зачастую отражает главную мысль произведения, что также подчеркивает важность данного когнитивного признака [23].

*He became as good a friend, as good a master, and as good a man…* [20]*. / Он стал таким хорошим другом, таким хорошим хозяином и таким хорошим человеком…*

Частотность вербализации признака *отрицательный герой* посредством прямой номинации высока, средства номинации однозначны и зачастую эмоционально окрашены. Интересным является пример описания отрицательного героя Эбенезера Скруджа из произведения «Рождественская песнь в прозе»:

*Oh! But he was a tight-fisted hand …. A squeezing, wrenching, grasping, scraping, clutching, covetous, old sinner!* [20]*./ Но он был прижимистый .... Сжимающий, выворачивающий хапуга, сдирающий три шкуры, цепляющий, алчный, старый грешник.*

*Tight-fisted – reluctant to part with money* [24]*. / Прижимистый – неохотно расстающийся с деньгами. Squeezing – pressing something firmly, especially from all sides in order to change its shape, reduce its size, or remove liquid from it* [21]*. / Сжимающий – плотно прижимающий что-либо со всех сторон, чтобы изменить форму, уменьшить размер или удалить жидкость. Wrenching – moving with a violent twist* [21]*./ Выворачивающий – чрезвычайно напряженный. Grasping –always trying to get and keep more of something, especially money* [21]*./ Хапуга – всегда пытающийся получить и сохранить больше чего-либо, особенно денег. Scraping – removing the surface from something using a sharp edge or something rough* [21]*./ Сдирающий (три шкуры) – удаляющий поверхность с чего-либо с помощью острого края или чего-либо шероховатого. Clutching – taking or trying to take hold of something tightly* [21]*./ Цепкий – крепко ухватившийся за что-то. Covetous – wanting to have something too much, especially something that belongs to someone else* [21]*./ Алчный – желающий иметь что-то в больших количествах, особенно если это принадлежит кому-то другому. Sinner – a person who has broken a religious or moral law* [24]*./ Грешник – человек, нарушивший религиозный или нравственный закон.*

Несмотря на то, что некоторые лексемы употреблены в переносном смысле, всех их объединяет отрицательное коннотативное значение.

В большинстве случаев автор четко определяет положительных и отрицательных героев, прибегая к средствам прямой номинации. Однако нами были обнаружены случаи более расплывчатого определения характера героя с точки зрения положительности или отрицательности персонажа, когда на этапе знакомства с читателем автор не делал акцент на данных качествах, тем не менее постепенно проявляя их в ходе повествования. Например, при составлении словесного портрета пожилой героини миссис Спарсит (роман «Тяжелые времена») автор прежде всего пишет о ее благородном происхождении и трудных жизненных обстоятельствах, заставивших ее пойти в прислуги, и то, что она является своего рода трофеем для своего хозяина, но не упоминает о ее моральных качествах. Но к концу повествования ее сюжетная роль меняется, миссис Спарсит начинает выполнять функцию антагониста, недоброжелателя, коварной и расчётливой женщины, строящей козни главной героине романа. Таким образом, мы опять можем проследить отчетливую дихотомию.

Следующий когнитивный признак – *воспоминания*. В произведении «Рассказ мальчика» автор прибегает к средствам прямой номинации данного когнитивного признака:

*"I am always remembering. Come and remember with me"!* [20]*./ «Я всегда предаюсь воспоминаниям. Приходи и вспоминай вместе со мной!»*

Употребление наречия *always/ всегда* влечет за собой коннотативное значение часто повторяющейся ситуации.

Эбенезер Скрудж в «Рождественской песни» вспоминает о прожитых годах, и эти воспоминания являются важной сюжетной функцией героя.

Следующим когнитивным признаком является «*физическая изношенность*». Автор упоминает о проблемах со здоровьем, вызванных возрастом посредством прямой номинации, например, в коротком рассказе «Прогулка по работному дому»:

*Aged people were there, in every variety. Mumbling, blear-eyed, spectacled, stupid, deaf, lame…* [19]*. / Там были пожилые люди во всем многообразии: бормочущие, с затуманенным взором, в очках, лишенные рассудка, глухие, хромые…*

*Mumbling – uttering words in a low confused indistinct manner* [24]*./ Бормочущий – произносящий слова тихим, неразборчивым голосом. Blear-eyed – If you have bleary eyes, your eyes are red or have tears in them and you cannot see clearly* [21]*./ Затуманенный взор – ваши глаза красные или слезятся и вы не можете ясно видеть. Spectacled – having or wearing spectacles* [21]*./ В очках. Stupid – lacking intelligence or reason* [21]*./ Потерявший рассудок. Deaf – unable to hear, either completely or partly* [21]*./ Глухой – не слышащий полностью или частично. Lame – having a body part and especially a limb so disabled as to impair freedom of movement* [24]*./ Хромой – иметь часть тела , а именно, конечность, настолько поврежденную, что это нарушает свободу передвижения.*

Старость – это *время пожинать плоды прожитой жизни*. Сюжетная линия складывается таким образом, что в преклонном возрасте герои получают по заслугам: старик Феджин из романа «Оливер Твист» приговорен к смертной казни за свои злодеяния, Эбенезер Скрудж из рассказа «Рождественская песнь» обречен на смерть в одиночестве, и лишь рождественское чудо и раскаяние спасают его от этой участи, Грэдграйнд старший из романа «Тяжелые времена» видит результаты неправильного воспитания детей в виде выросших отпрысков, неприспособленных к жизни, и критики в его адрес со стороны бывших соратников. Данный когнитивный признак вербализуется в сильной позиции – в конце художественного произведения.

Когнитивный признак *смерть* не является центральным в структуре субконцепта *старость*, тем не менее случаи его вербализации присутствуют в произведениях. О скорой смерти задумывается Эбенезер Скрудж, а также автор пишет о смерти его бывшего напарника – Марли.

Небольшое количество стариков отличает наполненность энергией, весельем и здоровьем. Например, семейная пара Физзиуиг из рассказа «Рождественская песнь в прозе», чья энергичность проявляется в их зажигательном танце:

*And when old Fezziwig and Mrs. Fezziwig had gone all through the dance; advance and retire, … he appeared to wink with his legs, and came upon his feet again without a stagger* [20]*. / И когда старик Феззивиг и миссис Феззивиг прошли весь танец; вперед и назад, ... он, казалось, подмигнул ногами и снова встал на ноги, не пошатнувшись.*

Фразы *go all through the dance/ пройти весь танец, and came upon his feet again without a stagger/ снова встал на ноги, не пошатнувшись* влекут за собой коннотативное значение резвости и бодрости.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Номинативное поле художественного субконцепта «старость» совпадает с номинативным полем лингвокультурного концепта. Нами было установлено, что автор не использует числительные, предпочитая словосочетания *old/elderly + man/woman/gentleman/ lady/people*.

Предъядерным и наиболее важным для автора когнитивным признаком является «*любовь в семье*» (22%). Для описания семейного круга автор использует лексику с положительной эмоциональной окраской.

Дихотомия *положительный/отрицательный герой* тоже приближена к ядру и представлена компонентами с приблизительно равным процентным соотношением – 18% для положительных персонажей и 17% – для отрицательных. Автор четко разделяет героев по признаку «положительный/отрицательный», избегая компонента «нейтральный герой».

Нам удалось установить, что к центральным слоям структуры субконцепта «старость» относятся когнитивные признаки *«воспоминания»* (14%), *«физическая изношенность»* (13%), *«время пожинать плоды прожитой жизни»* (10%). Частотность их вербализации в 1,5–2 раза ниже частотности вербализации предъядерных признаков. Периферийными признаками являются *«упоминание о смерти»* (4%) и *«наполненность энергией»* (2%).

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в построении целого ряда базовых концептов, характерных для творчества Ч. Диккенса, в проведении их анализа и представлении в виде полевой модели.

Библиографический список

1. Черемохина Д.А. Творческая личность в индивидуально-авторской картине мира В.С. Высоцкого. *Ученые записки Казанского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2021; Т. 163, Кн. 1: 170 – 179.
2. Карташова Е.П., Гардфельдер Ю.М. Концепт Бог в повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка». *Вестник Марийского государственного университета.* 2020; Т. 15, № 1: 98 – 103.

3. Mahlberg M., Stockwell P., de Joode J., Smith C., O'Donnell M.B. CLiC Dickens: Novel uses of concordances for the integration of corpus stylistics and cognitive poetics. *Corpora.* 2016; № 11 (3): 433 – 463.
4. Mays K. *The Norton Introduction to Literature*. Las Vegas: University of Nevada, 2016.
5. Багаутдинова Г.Г. Семантическая структура концепта «блаженный» в очерке И.А. Гончарова «Пепиньерка». *Проблемы исторической поэтики.* 2021; Т. 19, № 2: 81 – 91.
6. Makhloof S. *The Character Development of Louisa Gradgrind in Charles Dickens's Hard Times: A Statistical Syntactic Analysis of Sentence Type.* Available at: https://www.journals.aiac.org.au/index.php/alls/issue/view/251
7. Ruano S. A corpus-stylistic approach to Dickens' use of speech verbs: Beyond mere reporting. *Language and Literature*. 2016; № 25 (2): 113 – 129.
8. Ruano P. A corpus-based approach to Charles Dickens's use of direct thought presentation. *Corpora.* 2018; № 13 (3): 319 – 345.
9. Hanson M. *Dickens and the Death of Childhood*. PhD Thesis. Oxford Brookes University, 2007.
10. Yekini I. Industrialisation and Human Social Development: Charles Dickens' Hard Times as a Conscience to Sciences. *International Journal of English Literature and Social Sciences (IJELS).* 2018; Vol. 3: 1227 – 1228.
11. Marroni M. Against the Return of Fagin. Dickens and the Persistence of the Principle of Goodness. *Annali di Ca' Foscari. Serie occidentale*. 2020; № 54: 239 – 254.
12. Ozutku H., Tekinkaya Y., Viral T. Reflections of Industrial Revolution on Work Life in England and Its Projections in Literature: An Analysis on Charles Dickens's Hard Times. *Business and Economics Research Journal.* 2018; Vol. 9, № 4: 839 – 853.
13. Бячкова В.А. О парадоксах женских и детских образов в романах Ч. Диккенса: к постановке проблемы. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*. 2016; № 1 (33): 86 – 82.
14. Иванова Ю.В. Синкретизм анализа художественных концептов (на материале произведений Ч. Диккенса). *Филологический вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2020; № 4: 33 – 43.
15. Иванова Ю.В. Особенности перевода когнитивных признаков субконцепта «зрелость», вербализованного в произведениях Ч. Диккенса. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2020; № 4: 73 – 77.
16. Попова З.Д., Стернин И.А. *Семантико-когнитивный анализ языка*. Воронеж: Истоки, 2007.
17. Катермина В.В. *Номинации человека: национально-культурный аспект (на материале русского и английского языков)*. Москва: Флинта, 2016.
18. Томберг О.В. *Аксиологические характеристики художественных образов в англосаксонской поэтической лингвокультуре*. Диссертация … доктора филологических наук. Волгоград, 2019.
19. Авдеева О.А. *Средства выражения концепта «возраст» в английском языке*. Диссертация … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2007.
20. Dickens Ch. *The complete works. London: Chapman & Hall*. New York: Oxford University Press Collection.
21. *Cambridge dictionary online*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/
22. *Merriam Webster Dictionary.* Available at: http://www.merriam-webster.com
23. Стрельцова Е.В. Сильные позиции художественного текста: начало и конец произведения (на материале произведений Р. Даля). *Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева*. 2018; № 1: 31 – 37.
24. *Oxford Dictionary Online.* Available at: https://www.lexico.com

References

1. Cheremohina D.A. Tvorcheskaya lichnost' v individual'no-avtorskoĭ kartine mira V.S. Vysockogo. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021; T. 163, Kn. 1: 170 – 179.
2. Kartashova E.P., Gardfel'der Yu.M. Koncept Bog v povesti A.S. Pushkina «Kapitanskaya dochka». *Vestnik Mariĭskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; T. 15, № 1: 98 – 103.
3. Mahlberg M., Stockwell P., de Joode J., Smith C., ODonnell M.B. CLiC Dickens: Novel uses of concordances for the integration of corpus stylistics and cognitive poetics. Corpora. 2016; № 11 (3): 433 – 463. https://www.euppublishing.com/doi/abs/10.3366/cor.2016.0102
4. Mays K. *The Norton Introduction to Literature*. Las Vegas: University of Nevada, 2016.
5. Bagautdinova G.G. Semanticheskaya struktura koncepta «blazhennyĭ» v ocherke I.A. Goncharova «Pepin'erka». *Problemy istoricheskoĭ po`etiki.* 2021; T. 19, № 2: 81 – 91.
6. Makhloof S. *The Character Development of Louisa Gradgrind in Charles Dickens's Hard Times: A Statistical Syntactic Analysis of Sentence Type.* Available at: https://www.journals.aiac.org.au/index.php/alls/issue/view/251
7. Ruano S. A corpus-stylistic approach to Dickens' use of speech verbs: Beyond mere reporting. *Language and Literature*. 2016; № 25 (2): 113 – 129.
8. Ruano P. A corpus-based approach to Charles Dickens's use of direct thought presentation. *Corpora.* 2018; № 13 (3): 319 – 345.
9. Hanson M. *Dickens and the Death of Childhood*. PhD Thesis. Oxford Brookes University, 2007.
10. Yekini I. Industrialisation and Human Social Development: Charles Dickens' Hard Times as a Conscience to Sciences. *International Journal of English Literature and Social Sciences (IJELS).* 2018; Vol. 3: 1227 – 1228.
11. Marroni M. Against the Return of Fagin. Dickens and the Persistence of the Principle of Goodness. *Annali di Ca' Foscari. Serie occidentale*. 2020; № 54: 239 – 254.
12. Ozutku H., Tekinkaya Y., Viral T. Reflections of Industrial Revolution on Work Life in England and Its Projections in Literature: An Analysis on Charles Dickens's Hard Times. *Business and Economics Research Journal.* 2018; Vol. 9, № 4: 839 – 853.
13. Byachkova V.A. O paradoksah zhenskih i detskih obrazov v romanah Ch. Dikkensa: k postanovke problemy. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossiĭskaya i zarubezhnaya filologiya*. 2016; № 1 (33): 86 – 82.
14. Ivanova Yu.V. Sinkretizm analiza hudozhestvennyh konceptov (na materiale proizvedenij Ch. Dikkensa). *Filologicheskij vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2020; № 4: 33 – 43.
15. Ivanova Yu.V. Osobennosti perevoda kognitivnyh priznakov subkoncepta «zrelost'», verbalizovannogo v proizvedeniyah Ch. Dikkensa. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2020; № 4: 73 – 77.
16. Popova Z.D., Sternin I.A. *Semantiko-kognitivnyj analiz yazyka*. Voronezh: Istoki, 2007.
17. Katermina V.V. *Nominacii cheloveka: nacional'no-kul'turnyj aspekt (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov)*. Moskva: Flinta, 2016.
18. Tomberg O.V. *Aksiologicheskie harakteristiki hudozhestvennyh obrazov v anglosaksonskoj po`eticheskoj lingvokul'ture*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Volgograd, 2019.
19. Avdeeva O.A. *Sredstva vyrazheniya koncepta «vozrast» v anglijskom yazyke*. Discertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2007.
20. Dickens Ch. *The complete works. London: Chapman & Hall*. New York: Oxford University Press Collection.
21. *Cambridge dictionary online*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/
22. *Merriam Webster Dictionary.* Available at: http://www.merriam-webster.com
23. Strel'cova E.V. Sil'nye pozicii hudozhestvennogo teksta: nachalo i konec proizvedeniya (na materiale proizvedenij R. Dalya). *Vestnik Volzhskogo universiteta imeni V.N. Tatischeva*. 2018; № 1: 31 – 37.
24. *Oxford Dictionary Online*. Available at: https://www.lexico.com

*Статья поступила в редакцию 19.11.21*

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-478-481

***Ding Yihong**, postgraduate, Department of History of Russian Literature, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),*
*E-mail: d.yihong@yandex.ru, IRID: 257638686*

**THE IMAGES OF DOCTORS IN THE PLAY BY A.P. CHEKHOV'S "IVANOV" AND THE STORY "WARD NO. 6"**. The article compares images of doctors in works of A.P. Chekhov: young zemstvo doctor Lvov from the play "Ivanov" and doctor Ragin from the story "Ward No. 6". The main criterion for the correlation is their possession of the qualities of activity or inactivity. It is noted that doctor Lvov is a very active person who is sincerely concerned about the condition of his patient. At the same time, he is honest and straightforward, but limited, has a narrow mind, is not able to understand the depth of the human personality. Doctor Ragin, on the other hand, is an inactive person, from whose passivity patients suffer, and things in the hospital go badly. Nevertheless, he has an inner depth, is able to understand the dialectics of life, its complexity and variability. External activity and internal passivity of Lvov are contrasted with external inactivity and internal activity of Ragin. Both states are not positive, but it is Lvov's activity that leads to the most disastrous consequences: his words push the hero to commit suicide. Ragin's inactivity turns out to be dangerous, first of all, for himself: he is declared insane and dies.

*Key words:* **image of doctor, activity, inactivity, Russian literature, Anton Chekhov, story "Ivanov", story "Ward No. 6", Lvov, Ragin.**

***Дин Ихун,** аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: d.yihong@yandex.ru*

# ОБРАЗЫ ВРАЧЕЙ В ПЬЕСЕ А.П. ЧЕХОВА «ИВАНОВ» И РАССКАЗЕ «ПАЛАТА № 6»

В статье сопоставлены образы врачей в творчестве А.П. Чехова: молодого земского врача Львова из пьесы «Иванов» и доктора Рагина из рассказа «Палата № 6». Основным критерием соотнесения стало обладание данными персонажами качествами активности или бездеятельности. Отмечается, что доктор Львов очень активный и деятельный человек, которого искренне заботит состояние его больной. При этом он честен и прямолинеен, но ограничен, обладает узостью мышления, не способен понять глубину человеческой личности. Доктор Рагин, напротив, бездеятельный человек, от пассивности которого страдают больные, а дела в больнице идут плохо. Тем не менее он обладает внутренней глубиной, способен понять диалектику жизни, её сложность и изменчивость. Внешняя активность и внутренняя пассивность Львова противопоставляется внешней бездеятельности и внутренней активности Рагина. Оба состояния не являются позитивными, однако именно активность Львова приводит к наиболее губительным последствиям: его слова подталкивают героя пьесы Иванова к самоубийству. Бездеятельность же Рагина является опасной, прежде всего, для него самого: он оказывается в палате умалишённых и умирает.

*Ключевые слова:* **образ врача, активность, бездеятельность, русская литература, Антон Чехов, пьеса «Иванов», рассказ «Палата № 6», Львов, Рагин**.

Актуальность статьи определяется целым рядом факторов. Профессия врача является одной из важнейших на земле, поскольку деятельность доктора изначально характеризуется как гуманная и гуманитарная. Образы врачей создают разные авторы, и практически в любом произведении художественной литературы они выполняют важные содержательные, идейные, эмоциональные функции [1; 2; 3]. Каждый из образов врачей, встречающихся в творчестве великого русского писателя А.П. Чехова, отражает одну из сторон личности врача, демонстрирует какой-то вариант существования человека в рамках данной профессии. Образы врачей выделяются в творчестве писателя и неизменно привлекают к себе внимание исследователей, которые анализируют их диалектический характер [4], нравственную составляющую [5] и другие особенности. Научная новизна исследования состоит в том, что в нём предпринимается попытка рассмотреть такие качества изображённых А.П. Чеховым врачей, как активность или бездеятельность. Анализ этих черт характера продуктивнее всего провести на материале пьесы «Иванов» и рассказа «Палата № 6», поскольку изображённые в данных произведениях образы врачей наилучшим образом воплощают названные качества (или их отсутствие).

Цель статьи – рассмотреть образ Львова в пьесе А.П. Чехова «Иванов» и Рагина в рассказе «Палата № 6» в рамках их деятельности/бездеятельности. В соответствии с целью были поставлены задачи: 1) выявить особенности проявления персонажами данных качеств; 2) определить важность данных качеств для создания образа в целом. Исследование и его результаты имеет в первую очередь теоретическую значимость, поскольку позволяют проникнуть в творческую лабораторию А.П. Чехова, увидеть особенности его работы над образами персонажей на примере главных героев.

Исследователи характеризуют деятельность и бездеятельность как качества человека, обладающие «экзистенциальной диалектикой» и связанные с «активными и пассивными формами человеческого бытия» [6, с. 7], при этом действие понимается как «поступок, направленный на собственное бытие в мире» [6, с. 7]. В деятельности или же в бездеятельности проявляется не только характер человека, но и его существование в рамках общества, под влиянием которого данные черты характера могут претерпевать трансформации.

Пьеса А.П. Чехова «Иванов» была написана в 1887 году. Один из её героев – Евгений Константинович Львов, молодой земский врач. На первый взгляд, он выглядит второстепенным персонажем, однако его роль в развитии действия и интерпретации поступков главного героя, Иванова, оказывается весьма значительной.

Образ Львова в пьесе «Иванов» – это образ врача активного и деятельного, стремящегося влиять на окружающих людей, ясно выражающего свою жизненную позицию. Ему практически не свойственны сомнения, а для каждой ситуации, какой бы сложной они ни была, у Львова есть решение, причём в глазах общества и с точки зрения морали данное решение выглядит как образцовое.

Евгений Константинович, видя, что его пациентка, Анна Петровна, больна чахоткой, тут же находит верное решение, сообщает его окружающим и начинает предпринимать всё возможное для его исполнения. Он говорит Иванову, мужу Анны: *«…Ей немедленно нужно в Крым ехать»* [7, т. 12, с. 11]. Когда выясняется, что Анна Петровна отказывается от поездки, Львов решает и эту проблему, выясняя причину отказа, и сообщает Иванову: *«Она не соглашается ехать в Крым, но с вами она поехала бы»* [7, т. 12, с. 13]. Узнав о том, что препятствием к поездке является отсутствие денег, Львов старается помочь в решении и этой проблемы. Активность, оживлённость доктора является и психической, и эмоциональной, и даже физической: *«Не могу я сидеть»* [7, т. 12, с. 20]. Позиция Львова – это мнение врача, честно исполняющего свой профессиональный долг.

Честность вообще – наиболее характерное качество характера Львова, которым он гордится, но которое нередко вызывает иронию у окружающих. Так, Анна Петровна говорит ему: *«Послушайте, господин честный человек! Нелюбезно провожать даму и всю дорогу говорить с нею только о своей честности!»* [7, т. 12, с. 39].

Ещё одно свойство характера Львова – прямолинейность. Он не старается смягчить свои суждения и прямо высказывает их. Так, он объясняет Иванову причину болезни его жены напрямую, не выбирая выражений: *«Самое главное лекарство от чахотки – это абсолютный покой, а ваша жена не знает ни минуты покоя. Ее постоянно волнуют ваши отношения к ней. Простите, я взволнован и буду говорить прямо. Ваше поведение убивает ее»* [7, т. 12, с. 13]. Львову даже не приходит на ум, что такая прямолинейность граничит с бездушием, хотя он и осознаёт эту особенность своего поведения, предупреждая Иванова: *«…Буду говорить прямо, без обиняков»* [7, т. 12, с. 16].

Прямолинейность доктора тесно связана с узостью его восприятия: ему не приходит в голову, что действительность может быть гораздо сложнее, чем ему кажется, что у каждого явления может существовать второй план. В стремлении быть прямым и честным Львов становится ограниченным, что проявляется в первую очередь в его желании обвинить и уличить Иванова. Другие герои, пусть они и не являются такими деятельными и прямолинейными, видят мир гораздо глубже. Так, Анна Петровна говорит Львову об Иванове: *«Откуда вы его знаете? Разве за полгода можно узнать человека? Это, доктор, замечательный человек, и я жалею, что вы не знали его года два-три тому назад»* [7, т. 12, с. 22]. Кажется, что сложность, неоднозначность человеческой натуры очевидны для всех персонажей пьесы, кроме Львова, для которого, с узостью его восприятия, человек только *«простая и немудреная машина»* [7, т. 12, с. 54]. Иванов, которого так строго изобличает доктор, пытается объяснить это ему: *«Нет, доктор, в каждом из нас слишком много колес, винтов и клапанов, чтобы мы могли судить друг о друге по первому впечатлению или по двум-трем внешним признакам»* [7, т. 12, с. 54].

Возможно, активность и прямота Львова обусловливаются его молодостью, тем, что он пока ни разу не столкнулся с такими жизненными обстоятельствами, которые смогут поколебать уверенность доктора. Именно в таком контексте воспринимает деятельный характер врача Иванов: *«Вы, милый друг, кончили курс только в прошлом году, еще молоды и бодры, а мне тридцать пять»* [7, т. 12, с. 16].

Львов очень эмоционален, способен испытывать сильные чувства, и именно они побуждают его проявлять активность. Поняв, что Анна Петровна больна, а Иванов не спешит вывозить её к морю, дабы помочь организму жены бороться с болезнью, он ощущает злость на него, настолько сильную, что это даже мешает доктору вести беседу: *«Проклятый характер... Опять упустил случай и не поговорил с ним как следует... Не могу говорить с ним хладнокровно!»* [7, т. 12, с. 17].

Доктору кажется, что он выгодно отличается от окружающей его среды; он считает других людей бессодержательными и банальными. Обращаясь к Анне, Львов восклицает: *«…Что у вас общего с этою пустою, пошлою средой?»* [7, т. 12, с. 21]. Действительно, впечатление об отличии Львова от среды может создаваться благодаря его активности и той заботе, которую он проявляет по отношению к пациентке. Однако быть деятельным ещё не значит обрести содержание: внешняя активность не способна заменить огромной внутренней деятельности, необходимой человеку для того, чтобы вырваться из пошлости своего окружения.

Одним из важнейших мотивов в пьесе «Иванов» является мотив скуки, который вообще характерен для чеховской драматургии. Я.С. Швецова и Н.М. Пахомова отмечают: «Вне зависимости от гендера, социального статуса и места жительства все герои пьес, так или иначе, подвержены “скуке жизни”» [8, с. 219]. Показательно, что доктор Львов является чуть ли не единственным героем, которому не свойственна скука. Он сам это понимает: *«Мне некогда скучать»* [7, т. 12, с. 20]. Погружённый в активную деятельность и не скучающий Львов выделяется на фоне других героев пьесы, однако данный образ не может быть охарактеризован полностью положительно как идеальный и образцовый для остальных персонажей.

Львову не хватает тонкости восприятия, умения понять человека, увидеть не только его действия, но и причины этих действий, почувствовать внутренние терзания других людей. Доктора нельзя назвать чутким, участливым, душевным, хотя отзывчивость и внимание ему свойственны. Да и в других он не принимает бездушия, так, доктор обвиняет Иванова: *«В вашем голосе, в вашей интонации, не говоря уж о словах, столько бездушного эгоизма, столько холодного бессер-*

*дечия...»* [7, т. 12, с. 16]. Львов ослеплён собственной динамичностью, ему кажется, что активность не может соседствовать с бессердечностью, если побуждается заботой о других людях.

Активность не даёт Львову смириться с несправедливостью, именно она побуждает его вызвать Иванова, который после смерти супруги снова женится, на дуэль прямо во время свадьбы. Настоящим обличителем Львова с его прямотой и честностью в конце пьесы становится Саша, невеста Иванова. Услышав от Львова демонстративное обвинение жениха в подлости, она отвечает ему: *«Вошли вы сейчас сюда, как честный человек, и нанесли ему страшное оскорбление, которое едва не убило меня…»* [7, т. 12, с. 75]. Саша пытается объяснить, что честность, которая уничтожает и оскорбляет, утрачивает свою ценность. Но настоящим подтверждением этой мысли становится самоубийство Иванова, к которому подталкивает его активная деятельность и обвинения Львова.

В рассказе А.П. Чехова «Палата № 6», написанном в 1892 году, главным героем является врач Андрей Ефимович Рагин. Его попечению вверена больница, и активность, деятельность могли бы способствовать тому, чтобы работа больницы стала более эффективной. Однако герой не проявляет этих качеств.

Рагин намного старше, чем Львов, возможно, его бездеятельность объясняется именно этим, однако напрямую о том, что обстоятельства жизни значительно изменили доктора, заставив его отказаться от активности, автор не говорит. Напротив, в рассказе звучит мысль о том, что для доктора жизнь одинаково постыла и в прошлом, и сейчас: *«Прошлое противно, лучше не вспоминать о нем. А в настоящем то же, что в прошлом»* [7, т. 8, с. 91]. Вряд ли можно говорить о том, что в молодости доктор Рагин был более деятельным, и это проявляется в том, как А.П. Чехов описывает его первый визит в больницу. Сначала доктор *«пришел к заключению, что это учреждение безнравственное и в высшей степени вредное для здоровья жителей»* [7, т. 8, с. 83], но затем он решил, что не стоит ничего делать, чтобы это изменить, поскольку *«на земле нет ничего такого хорошего, что в своем первоисточнике не имело бы гадости»* [7, т. 8, с. 84]. Умение видеть «мерзости» не заставляет молодого врача начать активную деятельность с целью их устранения, как это, несомненно, сделал бы Львов из пьесы «Иванов».

Доктор понимает, что он бездеятелен и что это негативно влияет на его работу, на дела в больнице. Он изучает современную медицинскую литературу и знает, что в последние годы наука продвинулась далеко вперёд, что успешно диагностируются и лечатся многие болезни, в том числе психические: *«Психиатрия с ее теперешнею классификацией болезней, методами распознавания и лечения – это в сравнении с тем, что было, целый Эльборус»* [7, т. 8, с. 92]. Однако это не мешает ему оставаться бездеятельным. Внутри Рагин хочет быть энергичным, мечтает изменить что-то в лечении своих больных, а внешне не начинает проявлять активности.

Противоположны Львов и Рагин и с точки зрения такого качества, как честность. Львов не только честен, но и постоянно всем об этом заявляет; честность – это один из принципов его существования. Рагин понимает, что нечестен, хотя и страдает от этого: *«Я служу вредному делу и получаю жалованье от людей, которых обманываю; я нечестен»* [7, т. 8, с. 92]. Бездеятельность мешает Андрею Ефимовичу что-то изменить в своей жизни, в том числе прислушаться к голосу совести и стать честным. Вместо этого он находит для себя оправдание: *«Значит, в своей нечестности виноват не я, а время…»* [7, т. 8, с. 93].

В рассказе отчётливо звучит мотив скуки и отсутствия интереса к жизни, которые испытывает Рагин: *«На приемке скоро ему прискучают робость больных и их бестолковость…»* [7, т. 8, с. 86]. Он делится с единственным приятелем, почтмейстером Михаилом Аверьянычем: *«…На этом свете всё незначительно и неинтересно, кроме высших духовных проявлений человеческого ума»* [7, т. 8, с. 88]. Данный мотив отличает образ Рагина от образа Львова, успешно противостоящего скуке благодаря своей активности.

Неважность для Рагина деятельности стала, кстати, причиной того, что во многих исследованиях этот образ трактуется как однозначно отрицательный, например: «Он безразличен, не готов делать добро, тем самым способствует злу» [9, с. 90]. Однако мы не стали бы судить о докторе Рагине столь однозначно. А.П. Чехов хотел передать этим образом нечто гораздо большее, чем просто порицание бездеятельного человека. Его привлекает противоречивость Андрея Ефимыча, сочетание в нём внешней пассивности и постоянной внутренней работы.

Отличие доктора Андрея Ефимыча от Львова также в том, что Рагин гораздо проницательнее и тоньше. Он глубже видит характер человека, умеет судить о нём неоднозначно, понимает, что человек – сложное существо, в котором могут скрываться различные, подчас противоположные качества, что нет людей, полностью плохих или абсолютно хороших. Рагину подвластно понимание того, что всё в мире относительно – здоровье и болезнь, жизнь и смерть, логика и нелогичность, нравственность и безнравственность. Он говорит душевнобольному Ивану Дмитричу: *«В том, что я доктор, а вы душевнобольной, нет ни нравственности, ни логики, а одна только пустая случайность»* [7, т. 8, с. 95].

Рагин сосредоточен на своём внутреннем мире, для него гораздо важнее то, что происходит там, а не во внешнем мире. Читая и раздумывая, он понимает, что необходимо развивать своё мышление, проникать в тайны собственной души и душ других людей: *«Свободное и глубокое мышление, которое стремится к уразумению жизни, и полное презрение к глупой суете мира – вот два блага, выше которых никогда не знал человек»* [7, т. 8, с. 97]. В этом, по-видимому, и состоит истинная причина его внешней бездеятельности. Любая деятельность, активность кажется доктору бессмысленной, поскольку она не связана с внутренним развитием.

Образы врачей, созданные А.П. Чеховым в пьесе «Иванов» и в рассказе «Палата № 6», противоположны по таким качествам, как активность и бездеятельность. Львов деятелен, активен, а Рагин – бездеятелен. Автор показывает, что каждое из этих качеств не может быть охарактеризовано как полностью положительное или целиком отрицательное.

На первый взгляд, положительным качеством является активность, однако образ Львова показывает, что одной активности недостаточно для того, чтобы врач стал настоящим целителем душ. Активная деятельность, по А.П. Чехову, утрачивает свою ценность, если не сопряжена с сердечным пониманием окружающих людей, стремлением разобраться в их побуждениях и нравственных страданиях.

Бездеятельность, напротив, может быть изначально охарактеризована как негативное качество, тем более что из-за неё страдают больные доктора Рагина, а в больнице плохо идут дела, ведь бездеятельность мешает врачу развиваться, следовать за новыми достижениями медицины. Однако даже бездеятельный человек может обладать тонкой душой, глубоким пониманием жизни и других людей.

У Львова мы видим внешнюю активность и внутреннюю пассивность, неспособность проявить настоящую сердечность. Рагин, напротив, бездеятелен внешне, но обладает активной душой и глубоким мышлением. Сложно сказать, какое именно проявление активности для А.П. Чехова более ценно и приемлемо. Скорее, автор всё же на стороне Рагина, поскольку в финале пьесы «Иванов» страдает другой человек (происходит самоубийство Иванова), что, несомненно, происходит по вине деятельного земского врача, а в финале рассказа «Палата № 6» наказан сам доктор, то есть отсутствие у него внешней активности отражается в первую очередь на нём самом.

Перспективы настоящего исследования состоят в анализе различных образов врачей, созданных А.П. Чеховым, и выявлении черт, которые определяют положительную или отрицательную трактовку данных персонажей писателем.

Библиографический список


1. Иванова Е.А. Традиции и новаторство в изображении образа врача в современной литературе. *Динамика языковых и культурных процессов в современной России*. 2016; 5: 828 – 833.
2. Телекулова А.М., Агапова Г.Х. Врач как знаковая фигура в русской литературе. *Альманах молодой науки*. 2016; 1: 15 – 18.
3. Фатеева Ю.Г. Образ врача в русской классической и современной литературе: несколько слов о преемственности. *Новая наука: Проблемы и перспективы*. 2016; 6-3 (85): 145 – 147.
4. Федорова В.Г., Торопчина О.В. Диалектика образа врача в творчестве А.П. Чехова. *Автор – текст – читатель: теория и практика анализа:* материалы VII Международных научных чтений. Калуга: КГУ, 2020: 653 – 661.
5. Зайцев А.И. Отображение нравственного образа врача в произведениях М.А. Булгакова и А.П. Чехова. *Научный альманах*. 2019; 1-2: 156 – 158.
6. Снитько Д.Ю. Мужество и страх в контексте оппозиции деятельности и бездеятельности человека: экзистенциальный аспект. *Антропологічні виміри філософських досліджень*. 2013; № 4: 7 – 17.
7. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем:* в 30 т. Москва: Наука, 1974 – 1982.
8. Швецова Я.С., Пахомова Н.М. Реализация мотива скуки в пьесах А.П. Чехова на примере драмы «Иванов». *Actualscience*. 2016; Т. 2, № 11: 219 – 220.
9. Молнар А. Система персонажей повести А.П. Чехова «Палата № 6». *Практики и интерпретации: журнал филологических, образовательных и культурных исследований*. 2018; Т. 3, № 1: 83 – 94.


References


1. Ivanova E.A. Tradicii i novatorstvo v izobrazhenii obraza vracha v sovremennoj literature. *Dinamika yazykovyh i kul'turnyh processov v sovremennoj Rossii*. 2016; 5: 828 – 833.
2. Telekulova A.M., Agapova G.H. Vrach kak znakovaya figura v russkoj literature. *Al'manah molodoj nauki*. 2016; 1: 15 – 18.
3. Fateeva Yu.G. Obraz vracha v russkoj klassicheskoj i sovremennoj literature: neskol'ko slov o preemstvennosti. *Novaya nauka: Problemy i perspektivy*. 2016; 6-3 (85): 145 – 147.
4. Fedorova V.G., Toropchina O.V. Dialektika obraza vracha v tvorchestve A.P. Chehova. *Avtor – tekst – chitatel': teoriya i praktika analiza:* materialy VII Mezhdunarodnyh nauchnyh chtenij. Kaluga: KGU, 2020: 653 – 661.

5. Zajcev A.I. Otobrazhenie nravstvennogo obraza vracha v proizvedeniyah M.A. Bulgakova i A.P. Chehova. *Nauchnyj al'manah*. 2019; 1-2: 156 – 158.
6. Snit'ko D.Yu. Muzhestvo i strah v kontekste oppozicii deyatel'nosti i bezdeyatel'nosti cheloveka: `ekzistencial'nyj aspekt. *Antropologichni vimiri filosofs'kih doslidzhen'*. 2013; № 4: 7 – 17.
7. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 30 t. Moskva: Nauka, 1974 – 1982.
8. Shvecova Ya.S., Pahomova N.M. Realizaciya motiva skuki v p'esah A.P. Chehova na primere dramy «Ivanov». *Actualscience*. 2016; T. 2, № 11: 219 – 220.
9. Molnar A. Sistema personazhej povesti A.P. Chehova «Palata № 6». *Praktiki i interpretacii: zhurnal filologicheskih, obrazovatel'nyh i kul'turnyh issledovanij*. 2018; T. 3, № 1: 83 – 94.

*Статья поступила в редакцию 19.11.21*

УДК 81.2 (571.52) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-481-483

***Kara-ool L.S.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theory and Methodology of Language Education and Speech Therapy, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: lkaraool61@mail.ru*

**LEXICON OF POSTNATAL RITES IN THE TUVINIAN LANGUAGE.** The article is written with the financial support of the RFBR grant "Transformation processes in the onomastics of the peoples of Central Asia: history and modernity (on the example of Tuva, Tofalaria, Kalmykia and Mongolia" (No. 19-012-00073). The vocabulary of postpartum rituals in the Tuvan language is a relatively closed lexical-semantic group that has evolved over several centuries. At the moment, it is observed that many words and stable phrases leave the active vocabulary of the Tuvan language, while others are used as dialectisms or are supplanted by new formations. The relevance of the study is due to the need to systematize and correct the vocabulary of postpartum rituals in the Tuvan language. The researcher uses materials from the language of ethnic Tuvans – Tsengel, Tsagaan-Nuur (Mongolia) and Kok Monchak (China), compactly living outside Tuva in the indicated countries.

*Key words:* **vocabulary, postpartum rituals, description, Tuvan language, field materials, phrase combination, dialect, dialect.**

***Л.С. Кара-оол****, канд. филол. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: lkaraool61@mail.ru*

# ЛЕКСИКА ПОСЛЕРОДОВЫХ ОБРЯДОВ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ

Лексика послеродовых обрядов в тувинском языке представляет собой относительно замкнутую лексико-семантическую группу, которая складывалась в течение нескольких столетий. На данный момент наблюдается то, что многие слова и устойчивые словосочетания уходят из активного словарного запаса тувинского языка, а другие используются как диалектизмы или вытесняются новообразованиями. Актуальность исследования обусловлена необходимостью систематизации и корректировки лексики послеродовых обрядов в тувинском языке. В работе использованы материалы из языка этнических тувинцев – цэнгэлских, цагаан-нуурских (Монголия) и кок мончакских (Китай), компактно проживающих за пределами Тувы в указанных странах.

*Ключевые слова:* **лексика, послеродовые обряды, описание, тувинский язык, полевые материалы, фразеосочетание, диалект, говор**.

***Статья написана при финансовой поддержке гранта РФФИ «Трансформационные процессы в ономастике народов Центральной Азии: история и современность (на примере Тувы, Тофаларии, Калмыкии и Монголии» (№ 19-012-00073)***

История изучения лексики родильного обряда в тувинском языке рассмотрена нами в статьях «Лексика предродовых обрядов и магических действий в тувинском языке» [1, с. 256] и «Лексика родильного обряда в тувинском языке» [2, с. 1145], которые исследуются также этнопедагогами [3, с. 64 – 86] и этнографами [4, с. 596].

Целью данной статьи является изучение лексики послеродовых обрядов в тувинском языке с описанием обрядовых действий, что может дать ценную лингвистическую и историко-этнографическую информацию.

Работа написана на основе полевых материалов автора, собранных во время диалектологических и комплексных экспедиций (1999–2020 гг.), а также лексических материалов, которые были извлечены из словарей тувинского языка, из научных статьей этнографов, лингвистов, изучающих данную тему.

Лексика послеродовых обрядов, как мы уже отметили, рассматривается через описания самих обрядов, связанных с ребенком, и они состоят из нескольких этапов:

– *уруг дою* 'праздник в честь новорожденного';
– *кавай ёзулалы*'колыбельный обряд';
– *ат тыпсыр ёзулал* 'обряд имянаречения';
– *чаш хылбыктаар ёзулал* 'обряд первого обрезания волос, или первой стрижки волос';
– *уругнуң дижээри* 'выпадение молочных зубов ребенка'.

**I. *Уруг дою*** 'праздник в честь новорожденного'

В честь новорожденного устраивают праздник – *уруг дою* [5, с. 124; 6, с. 17]. Время проведения *уруг дою* разное: после отпадения пуповины и выздоровления роженицы, через неделю или месяц.

*Уруг дою* (букв.: 'праздник в честь новорожденного' [7, с. 167]), т.е. роди́ны – праздник в честь рождения младенца.

В разговорном тувинском языке используется фразеосочетание *уругнуң төрүттүнгенин демдеглээр* (букв.: 'отметить рождение ребёнка').

Наравне с рассмотренными примерами активно, особенно в последние десятилетия, используется фразеосочетание *дөжек дою* (букв.: 'праздник подстилки', т.е. 'праздник пеленки'), включающее тюркский изафет *дөжек* [төъжэк] 'подстилка', 'постель', 'тюфяк', 'подставка' [7, с. 176].

В данном примере *дөжек* употребляется в переносном значении – 'пеленка', которое не зафиксировано словарях тувинского языка. Дериват слова *дөже-* ('стлать, растилать', 'настилать', 'подкладывать') [7, с. 177] имеет соответствия общетюркского характера (см. *дүше-* с основным значением 'стелить, стлать') [8, с. 333].

Рождение ребенка в традиционной тувинской семье большое событие: к семье, к роду прибавился новый человек – продолжатель рода '*төрел бөлүктүң салгакчызы*', поэтому отмечали его очень пышно, как настоящий праздник. И в этом празднике находим такое отражение этической нормы, как взаимопомощь, обусловленная условиями кочевой жизни. Родственники, соседи приносили в подарок шкурки ягнят, козлят в качестве пеленок, которых называли '*уруг туткуужу*' [9, с. 226] (букв.: 'держатель ребенка'), а более зажиточные дарили скот. Мальчикам дарили уздечку, седло, а девочкам – серьги, кольца, бисер, пуговицы. Подарки обязательно сопровождались благопожеланиями, например,

| | |
|---|---|
| *Чаактыгга чаргызын алыспас,* | Пусть будет непобедимым в спорах, |
| *чарынныг амытанның алдынга* | не знает поражения перед теми, кто |
| *чытпас болзун* | имеет лопатки. |
| *Хойгулаштыр калбара семирзин,* | Пусть будет полным в шир, как овца, |
| *кодан ышкаш агартыр кырызын.* | состариться до белой седины, как заяц. |
| *Ажы-төлү көвей болзун,* | Пусть будет много детей, |
| *азыраан малы арбын болзун.* | пусть будет тьма скота. |
| *Аттыг-алдарлыг чорзун,* | Пусть будет славным, |
| *Ак сеткилдиг чорзун.* | пусть будет благородным. |
| *Улуг назы назылазын,* | Пусть доживет до глубокой старости, |
| *удаан чыргалдыг болзун* | пусть будет сон блаженным |
| *(уургайга дүжүп өлзүн).* | (пусть умрет, сорвавшись с обрыва, т.е. легкой смертью) [10, с. 214]. |

На этом празднике оказывали особое почтение *хин иези* (повитухе) и в знак уважения перед ней ставили грудинку баранины '*төш*', одаривали *кадаком* 'тонким мягким шелком в форме широкой ленты' [7, с. 215]. Подобное отношение к повитухе отмечается у алтайцев и бурят [11].

**II. *Кавай ёзулалы*** 'колыбельный обряд'

У тувинцев издавна существовал *кавай ёзулалы* 'колыбельный обряд', который подробно описан в «Священных традициях тувинского народа» [6, с. 36]. Колыбельный обряд справляли скромно, в кругу семьи.

Тувинцы-кочевники по-особому изготавливали колыбель ребёнка '*кавай*', чтобы его можно было положить на кровать '*орунга салыр*', покачать на крючке, подвесив люльку '*аатқыышка аадар*', и чтобы всадник мог взять и положить колыбель с ребёнком перед собой в седле '*үңгерер*'.

Колыбель '*кавай*' [каъвай] (*прям.* и *перен.* 'колыбель', 'люлька') [7, с. 213], а также эвфемизм табуированного слова *хааржак* 'ящик', 'гроб'. По происхождению данного слова Б.И. Татаринцев предположил, что оно сначала имело признаковую семантику 'закрытый, укрытый', которая отразилась в значении тувинской глагольной основы *кавай-ла* 'пеленать ребенка' [12, с. 24].

Обычно колыбель изготавливали или заказывали для первого ребенка *дун төл*: *дун* 'первый' (о ребенке), 'первородящая' (о женщине) [7, с. 183], др.-тюрк., см. *tun oγul* 'первый ребенок' (~ мальчик) [13, с. 586].

Перед тем как положить ребенка в колыбель, а в нее клали щенка '*эник кавайлаар*', чтобы ввести в заблуждение нечистую силу, которая могла навредить

ребенку (у долганов собаку укладывали, чтобы в нее вселился злой дух, который мог находиться внутри люльки [14, с. 379]), подвешивали оберег-символ '*уруг куду*' в виде маленькой куклы, обычно делали из шкуры белки [6, с. 40]. А затем дедушка или бабушка касались головой колыбели, чтобы «дать» ребенку свой возраст '*назын бэзр*' [6, с. 16]. А затем повитуха или бабушка укладывала младенца в колыбель, напевая колыбельную песню '*өпей ыры*', например,

*Өпей-өпей, матпадак,* Баю-бай, перепелка,
*Өрү көрем, матпадак*. Посмотри-ка наверх, перепел.
*Өпей-өпей, матпадак,* Баю-бай, перепелка,
*Өзүп алам, матпадак*. Вырасти-ка, перепел [6, с. 43].

Если в семьях животноводов с традиционным укладом жизни под ребенка в люльку подкладывали овечий сухой навоз '*өдек*', а поверх настилали козью шерсть '*өшкү дүгү* (*чөөк*)' или волосы гривы лошади '*чел*', которые пропускали жидкость, и она впитывалась в навоз, то оленеводы в качестве подстилки использовали прошлогодние сухие иглы кедра или лиственницы '*хүзүрүм*' [15, с. 141].

**III. *Ат тыпсыр ёзулал*** 'обряд имянаречения' [6, с. 19; 16, с. 83] – ритуал наречения именем имеет глубоко символическое значение.

В тувинском языке встречаются и другие фразеосочетания, передающие название данного обряда:

1) '*ат бэзр*' [17, с. 73] (букв.: 'дать имя');

2) '*ат адаар*' (Цэнгэл, Монголия) [18, с. 17] (букв.: 'назвать имя').

У тувинцев нет единого обычая имянаречения. Пока ребенок не имел имени, на вопрос 'Кто родился в семье?' отвечали:

– *Адазының изин истээр чүве эвеспе.* – 'Кажется, идущий по следу отца', т.е. наследник отца.

– *Чылгы чылгылаар чүве эвеспе.* – 'Кажется, будущий табунщик'.

– *Ча, согун тудар чүве эвеспе.* – 'Кажется, держатель лука и стрелы.

– *Оттук, бижек астыр чүве эвеспе.* – 'Кажется, носитель огнива или ножа', если это был мальчик, а если девочка:

– *Ине, чүскүк тудар чүве эвеспе.* – 'Кажется, хозяйка иглы и наперстка'.

– *Авазының дузалакчызы эвеспе.* – 'Кажется, помощница матери'.

– *Аяк чуур чүве эвеспе.* – 'Кажется, мойщица пиал' и т.д. [6, с. 20].

Л.П. Потапов в своих очерках отметил, что западные тувинцы при наречении именем новорожденного устраивали праздник '*дой*', который начинался поздним утром, в так называемый малый полдень по солнцу '*биче дуъш*'. И на это торжество приглашали родственников, соседей. Повивальная бабка мыла новорожденного крепким теплым чаем с можжевельником на мерлушке '*хураган кежи*'. Затем в эту шкурку клала цветные ленточки '*чалама*' и, завернув, уносила в лес. И на месте, где мыли ребенка, совершали обряд обкуривания '*саң*'– жгли можжевельник. *Хин иези,* нарекая младенца именем, преподносила подарок – белого барана [9, с. 269 – 270].

В тувинских семьях ребенок обычно имел два имени: настоящее имя '*шын ады*' и прозвище '*шола ады*' или '*өгде ады*' (имя, которым называют в домашней обстановке), верили в то, что при двойном имени ребенок будет редко болеть, его обойдут несчастья '*айыыл-халап*' или '*озал-ондак*', и не заметят злые духи '*каржы буктар*'. А иногда даже меняли имя, чтобы болезнь «не нашла дорогу» к выздоровевшему ребенку.

Цэнгэльские тувинцы (Монголия), выбрав ребенку имя, не произносят его вслух, сначала три раза шепчут на ухо ребенка: мальчику – на правое, а девочке – на левое. И только потом во всеуслышание объявляют, каким именем назван ребенок [19].

Если раньше в семьях богачи-баи давали детям благозвучные имена, например, *Алдын* 'золото', *Сылдыс* 'звезда', *Доржу* тиб. 'алмаз', *Бады* монг. 'сильный', то араты нарекали простыми именами, чтобы не привлекать внимания нечистых сил, например, *Аңчы* 'охотник', *Долаана* 'боярышник', *Матпадак* 'перепелка', *Орлан* 'бойкий' или называли охранными неблагозвучными именами: *Чүдекпен* 'некрасивый', *Быжынды* 'кусок ткани, лоскуток', *Эне-Бижи* монг. 'не этот', *Эникпен* 'щеночек' и т.д. [20, с. 246; 16, с. 36].

**IV. *Чаш хылбыктаар ёзулал*** 'обряд первого обрезания волосинок, или первой стрижки волос'.

По имеющимся диалектным материалам обряд первой стрижки волос называется следующими словосочетаниями:

*чаш хылбыктаар* ЦД (Дз-Х, П-Х), ЗД (Б-Хмч), Ю-ВД (Эрз) [19] 'стрижка первых прядей волосинок' – общеупотребительное устойчивое фразеосочетание, зафиксированное в значительной части диалектов

*чажын кезер* (Кз), *чажын ужуктаар* ЦД (Ов) [19];

*дүк алыр* (Ц-Н) [Монгуш 2008: 247; Серен 2014: 33; ПМА 2015];

*хылбыын алыр* (монч. Китай) [20, с. 247], *хылбыктаар* или *хылбыын хоюзар* (Цэнг.) [19];

*баш кыргыыр*, *уруг бажы кыргыдар*, *хылбыктадыр* [10, с. 213].

Обряд обрезания первых волосинок проводится в три года, и он символизирует переход от младенчества к детству [20, с. 247], когда у него просыпается память и начинает осознавать себя в этом мире. С этого возраста он становится обладателем собственности '*өнчү*' – скота, который был подарен ему во время обряда [22, с. 121].

Старейшему из родственников *кырган-ача* 'дедушке' (*даай* 'дядя по матери', *ире* 'дядя по отцу') подают ножницы с белым *кадаком* – *хачы актаар*. Он, погладив ребенка по головке, вдыхал запах волос (тувинцы, желая выказать нежность, раньше не целовали, а вдыхали запах волос), обводил ножницами, задевая волосы, по движению солнца, и, произнося благопожелания, отрезал первую прядь волос '*дүргек*' с правой стороны. Обычно он дарил ребенку жеребенка или дитеныша одного из видов домашнего скота. Затем все участники обряда (*кырган-ава* 'бабушка', *даай-ава* 'тетя по матери', *күүй* 'жена дяди по матери') поочередно склонялись к ребенку, чтобы выказать ему нежность, отрезали прядь волос и преподносили подарок. Отрезанные пряди волос передавались матери, и она зашивали их в подушку или хранила в мешочке счастья ребенка.

Волосы считались обителью человеческой души, поэтому не сжигали первые пряди волос – могли опухнуть глаза ребенка, не бросали – душа ребенка могла покинуть его или произойти осквернение головы ребенка.

Обряд сопровождался праздничным угощением – родители ребенка преподносили старейшему из родственников на белом *кадаке* чай с молоком, приглашая на праздничное угощение. Устраивался большой пир, где никто не оставался без внимания. В старину в этот день даже самый бедный варил целого барана [23, с. 8].

Девочкам символически стригли только боковые волосы, заплетали косичку '*чаъш*', завязывали ее концы накосным украшением-оберегом из нитей бус '*боошкун*', а мальчикам брили волосы по внешнему кругу, а остальные на темени заплетали в косичку '*кежеге*' и завязывали тесьмой синего или черного цвета [24, с. 14].

У тувинцев Эрзинского района обряд обрезания первых волос совершали обычно в летнее время [9, с. 272]. Подстригание начинали с левого виска, далее вокруг головы по ходу солнца: ребенок сидел в переднем углу юрты лицом к двери, т.е. на юг (дверь всегда ориентировалась на юг), следовательно, левый висок его был обращен к восточной стороне юрты.

У западных тувинцев использовали ножницы с синим *кадаком*, если стригли мальчика, а если девочку – с красным. Домашний скот, подаренный на *чаъш хылбыктаар,* называют *туткуушу* [9, с. 272], т.е. ребенок уже с трех лет имеет свое имущество *өнчүледир*, и при хорошем уходе к совершеннолетию у него было приличное хозяйство [22, с. 121].

Цагаан-нуурские тувинцы (Монголия), если ребенку в 3 года нездоровилось, обряд *дүк алыр* проводили в 5 лет. Самый старший из родственников, отрезав первые пряди волос, отдавал матери и дарил ребенку ягненка (козленка или жеребенка). Мать первые пряди волос с пуповиной и первыми ногтями заворачивала в *кадак* и хранила в почетном месте юрты [19].

А у цэнгэльских тувинцев (Монголия) время проведения *хылбыын хоюзар* зависело от пола ребенка – мальчика стригли в 3 года, а девочку – в 2 или 4. День узнавали у ламы, обычно в малый полдень собирали родственников и устраивали пиршество '*дойлаашкын*'. Каждого гостя угощали молочным супом из риса '*сүттүг ристиг быдаа*', одним из обязательных блюд обряда. На почетном месте пиршества сидели ребенок и родственник с «хорошим годом рождения», которого назначили тамадой. Обрезание волос начиналось со слов почетного гостя: '*Чаа, ам киживистиң хылбыын хоюзар бис бе*?' – 'Ну, начнем отпугивать пряди волос нашего человечка?'. Сначала он касался волос ребенка деревянным ножом, затем ножницами с *кадаком*, стриг несколько прядей по движению луны. Затем передавал ножницы другим гостям, те с благопожеланиями '*Назы-хары узун болзун, ада-иезинге ачы-буянныг болзун*' – 'Пусть жизнь его будет долгой. Пусть будет опорой для родителей' стригли прядку волос ребенка и преподносили подарок [18, с. 18 – 19; 19].

**V. *Дижээри*** 'выпадение молочных зубов'

Выпавший молочный зуб вместе с куском лепешки или мяса ребенок отдает собаке со словами: «*Мээң дүшкеш дижимни чипкеш, чараш диштен берип көр*» – 'Съев мой выпавший зуб, дай мне красивый зуб'.

У цэнгэлских тувинцев ребенок не должен показывать выпавший зуб посторонним, видимо, боялись сглаза. Он заворачивает его в нутряное сало и отдает любимой собаке, чтобы та ему дала острый зуб '*чидиг диш*' [18, с. 19].

Таким образом, исследуемая нами лексика отражает следующие действия послеродовых обрядов:

– *уруг дою* 'праздник в честь новорожденного';

– *кавай ёзулалы* 'колыбельный обряд';

– *ат тыпсыр ёзулал* 'обряд имянаречения';

– *чаш хылбыктаар ёзулал* 'обряд первого обрезания волос, или первой стрижки волос';

– *ургунуң дижээри* 'выпадение молочных зубов ребенка'.

Лексика послеродового обряда в тувинском языке состоит из собственно тувинских слов или фразеологизмов, значения которых подверглись сужению или расширению. Особое место занимают эвфемизмы, которые используются тувинцами, чтобы обезопасить мать и уберечь ребенка от злых духов или «дурного глаза».

Благодаря анализируемым словам, зафиксированных в диалектах и говорах тувинского языка, мы можем судить, насколько традиционные послеродовые обряды тувинцев подверглись изменениям, а какие элементы сохранились. А также определить, какие слова вытеснены описательными новообразованиями, и уточнить примеры сужения или расширения значений отдельных слов.

**Список сокращений:**

др.-тюрк. – древне-тюркский
букв. – буквально
тиб. – тибетский
монг. – монгольский
ЦД – центральный диалект
Дз-Х – дзун-хемчикский говор
П-Х – пий-хемский говор
ЗД – западный диалект
Б-Хмч – барыын-хемчикский говор
Ю-ВД – юго-восточный диалект
Эрз – эрзинский говор
Ов – овюрский говор
Ц-Н – цагаан-нуурский говор тувинского языка
монч. – мончакский говор
цэнг. – цэнгэльский говор

Библиографический список


1. Кара-оол Л.С. Лексика предродовых обрядов и магических действий в тувинском языке. *Европейский журнал. Общественные науки.* НИИ «Наука». 2016; Т. 1, № 6: 256 – 268.
2. Кара-оол Л.С. Лексика родильного обряда в тувинском языке. *Oriental Studies.* 2019; Т 12. № 6 (46): 1145 – 1155. Available at: https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=42809009
3. Сундуй Г.Д. *Мир детства кочевой Азии: опыт духовно-нравственного воспитания*. Кызыл: ИРНШ, 2009.
4. Айыжы Е.В., Чит О.А. Охранительная магия семьи и семейного благополучия в традиционной культуре тувинцев (сравнительный анализ с хакасами). *Oxford Review of Education and Science*. 2015; № 1 (9): 596 – 603.
5. Кенин-Лопсан М.Б. Тыва чоннуң бурунгу ужурлары [Традиционная этика тувинцев]. Кызыл: Новости Тувы, 1994. 192 с.
6. Кенин-Лопсан М.Б. Тыва чаңчыл. Тыва чоннуң ыдыктыг чаңчылдары. *Тувинские традиции. Священные традиции тувинского народа*. Кызыл: Новости Тувы, 1999.
7. *Тувинско-русский словарь: 22 000 слов*. Москва: Советская энциклопедия, 1968.
8. Севортян Э.В. *Этимологический словарь тюркских языков: общетюркские и межтюркские основы на буквы "В", "Г", "Д"*. Москва: Наука, 1980.
9. Потапов Л.П. *Очерки народного быта тувинцев*. Москва: Наука, 1969.
10. Курбатский Г.Н. *Тувинцы в своем фольклоре (историко-этнографические аспекты тувинского фольклора)*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2001.
11. Шатинова Н.И. *Семья у алтайцев*. Горно-Алтайск, 1981.
12. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка. Т. III. К – Л.* Новосибирск: Наука, 2004.
13. *Древнетюркский словарь*. Ленинград: Наука, 1969.
14. Дьяченко В.И. Семейные обряды. *Тюркские народы Восточной Сибири.* Москва: Наука, 2008: 379 – 383.
15. Вайнштейн С.И. Тувинцы-тоджинцы. *Историко-этнографические очерки.* Москва: Восточная литература, 1961.
16. Сувандии Н.Д. *Тувинская антропонимия*. Кызыл: РИО ТувГУ, 2011.
17. Сувандии Н.Д. Наречение именем у тувинцев. *Становление и развитие науки в Туве*: материалы Международной конференции, посвященной 70-летию тувинской письменности. Кызыл: РИО ТывГУ, 2000; Ч. 1: 72 – 74.
18. Серен П. Моолда тываларның чаңчылдары (орук демдеглелдери). *Обряды тувинцев в Монголии (путевые заметки)*. Кызыл: Тип УПО «Аныяк», 2000.
19. *Полевые материалы автора 1999 по 2020 гг.*
20. Монгуш М.В. Тувинцы Монголии и Китая. *Тюркские народы Восточной Сибири*. Москва: Наука, 2008: 205 – 261.
21. Серен П. Моолда цагаан-нуур тываларының ёзу-чаңчылдары: дылының, культуразының материалдары. *Обряды и обычаи цаган-нурских тувинцев в Монголии: материалы языка, культуры*. Кызыл:, 2013.
22. Кенин-Лопсан М.Б. *Тыва чаңчыл. Тувинские традиции*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2017; Ч. I, II.
23. Сарыг-оол С.А. *Повесть о светлом мальчике*. Москва: Современник, 1986.
24. Сиянбиль М.О., Сиянбиль А.А. *Традиционный тувинский костюм*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2000.


References


1. Kara-ool L.S. Leksika predrodovyh obryadov i magicheskih dejstvij v tuvinskom yazyke. *Evropejskij zhurnal. Obschestvennye nauki.* NII «Nauka». 2016; T. 1, № 6: 256 – 268.
2. Kara-ool L.S. Leksika rodil'nogo obryada v tuvinskom yazyke. *Oriental Studies.* 2019; T 12. № 6 (46): 1145 – 1155. Available at: https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=42809009
3. Sunduj G.D. *Mir detstva kochevoj Azii: opyt duhovno-nravstvennogo vospitaniya*. Kyzyl: IRNSh, 2009.
4. Ajyzhy E.V., Chit O.A. Ohranitel'naya magiya sem'i i semejnogo blagopoluchiya v tradicionnoj kul'ture tuvincev (sravnitel'nyj analiz s hakasami). *Oxford Review of Education and Science*. 2015; № 1 (9): 596 – 603.
5. Kenin-Lopsan M.B. Tyva chonnuң burungu uzhurlary [Tradicionnaya `etika tuvincev]. Kyzyl: Novosti Tuvy, 1994. 192 s.
6. Kenin-Lopsan M.B. Tyva chaңchyl. Tyva chonnuң ydyktyg chaңchyldary. *Tuvinskie tradicii. Svyaschennye tradicii tuvinskogo naroda*. Kyzyl: Novosti Tuvy, 1999.
7. *Tuvinsko-russkij slovar': 22 000 slov*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1968.
8. Sevortyan `E.V. *`Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov: obschetyurkskie i mezhtyurkskie osnovy na bukvy "V", "G", "D*". Moskva: Nauka, 1980.
9. Potapov L.P. *Ocherki narodnogo byta tuvincev*. Moskva: Nauka, 1969.
10. Kurbatskij G.N. *Tuvincy v svoem fol'klore (istoriko-`etnograficheskie aspekty tuvinskogo fol'klora)*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2001.
11. Shatinova N.I. *Sem'ya u altajcev*. Gorno-Altajsk, 1981.
12. Tatarincev B.I. *`Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka. T. III. K – L.* Novosibirsk: Nauka, 2004.
13. *Drevnetyurkskij slovar'*. Leningrad: Nauka, 1969.
14. D'yachenko V.I. Semejnye obryady. *Tyurkskie narody Vostochnoj Sibiri.* Moskva: Nauka, 2008: 379 – 383.
15. Vajnshtejn S.I. Tuvincy-todzhincy. *Istoriko-`etnograficheskie ocherki.* Moskva: Vostochnaya literatura, 1961.
16. Suvandii N.D. *Tuvinskaya antroponimiya*. Kyzyl: RIO TuvGU, 2011.
17. Suvandii N.D. Narechenie imenem u tuvincev. *Stanovlenie i razvitie nauki v Tuve*: materialy Mezhdunarodnoj konferencii, posvyaschennoj 70-letiyu tuvinskoj pis'mennosti. Kyzyl: RIO TyvGU, 2000; Ch. 1: 72 – 74.
18. Seren P. Moolda tyvalarnyң chaңchyldary (oruk demdeglelderi). *Obryady tuvincev v Mongolii (putevye zametki)*. Kyzyl: Tip UPO «Anyyak», 2000.
19. *Polevye materialy avtora 1999 po 2020 gg.*
20. Mongush M.V. Tuvincy Mongolii i Kitaya. *Tyurkskie narody Vostochnoj Sibiri*. Moskva: Nauka, 2008: 205 – 261.
21. Seren P. Moolda cagaan-nuur tyvalarynyң ezu-chaңchyldary: dylynyң, kul'turazynyң materialdary. *Obryady i obychai cagan-nurskih tuvincev v Mongolii: materialy yazyka, kul'tury*. Kyzyl:, 2013.
22. Kenin-Lopsan M.B. *Tyva chaңchyl. Tuvinskie tradicii*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2017; Ch. I, II.
23. Saryg-ool S.A. *Povest' o svetlom mal'chike*. Moskva: Sovremennik, 1986.
24. Siyanbil' M.O., Siyanbil' A.A. *Tradicionnyj tuvinskij kostyum*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2000.


*Статья поступила в редакцию 23.11.21*

УДК 81'27 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-483-486

***Kirilenko S.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Institute of Linguistics Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia), E-mail: svetlanavk@inbox.ru*

**FEATURES OF THE LANGUAGE SITUATION IN THE REPUBLIC OF DAGESTAN AND SOME PROSPECTS OF ITS DEVELOPMENT.** The paper provides an overview of the current state of the language situation in the Republic of Dagestan. The article analyzes results of a sociolinguistic study carried out to reveal the modern functional status of the Russian and national languages in the republic. The relevance of the study is due to the need to monitor trends in the development of the unique linguistic community of Dagestan. The functional load of the national languages of Dagestan is decreasing in all spheres of communication, even in the family and everyday life. The consequences of the adoption of amendments on the voluntariness of learning the native language are analyzed. There are also positive trends for the national languages of the Republic of Dagestan – linguistic prestige has recently begun to grow and there is an increase in language loyalty and

interest among young people in learning their native languages. In conclusion, an overview of the prospects for the development of the language situation in Dagestan is presented. 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:* **Republic of Dagestan, language situation, native language proficiency, national language, language activism.**

***С.В. Кириленко**, канд. филол. наук, доц., Институт языкознания Российской академии наук, г. Москва, E-mail: svetlanavk@inbox.ru*

# ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ В РЕСПУБЛИКЕ ДАГЕСТАН И НЕКОТОРЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ

В работе представлен обзор современного состояния языковой ситуации в Республике Дагестан. Анализируются результаты социолингвистического исследования, проведенного с целью изучения современного функционального статуса русского и национальных языков в республике. Актуальность исследования обусловлена необходимостью мониторинга тенденций развития уникального языкового сообщества Дагестана. Функциональная нагрузка национальных языков Дагестана сокращается во всех сферах общения, даже в семейно-бытовой. Анализируются последствия принятия поправок о добровольности изучения родного языка. Отмечаются и положительные тенденции для национальных языков РД: языковой престиж в последнее время начал расти, отмечается рост языковой лояльности и заинтересованности молодежи в изучении родных языков. В заключение представлен обзор перспектив развития языковой ситуации в Дагестане.

*Ключевые слова:* **Республика Дагестан, языковая ситуация, владение родным языком, национальный язык, языковой активизм.**

***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)»***

В Республике Дагестан говорят на 32 языках, письменными из них являются аварский, даргинский, кумыкский, лакский, лезгинский, табасаранский, агульский, рутульский, цахурский, которые являются государственными языками республики [1, с. 706], наряду с русским, азербайджанским, чеченским, ногайским и татским; бесписьменными являются 18 (андийский, годоберинский, каратинский, чамалинский и др.), кроме того, насчитывается около 100 диалектов. Уникальность языковой ситуации по разнообразию идиомов создает трудности в статусном языковом планировании, в связи с этим закон о языках в республике до сих пор не принят [2]. Некоторые языки – агульский, рутульский и цахурский – стали письменными лишь в 1990-х годах, поэтому их функционирование в сферах общения значительно отличается от старописьменных языков Дагестана [3, с. 116 – 117].

Основной целью исследования является изучение современного состояния компонентов языковой ситуации в республике Дагестан. Задачи исследования – описание качественных параметров языковой ситуации. Актуальность работы заключается в том, что на основе рассмотренных характеристик выделяются перспективы развития языковой ситуации в РД. Теоретическая значимость состоит в необходимости мониторинга языковой ситуации, которая является исключительной по своему языковому многообразию для Российской Федерации вследствие своей многокомпонентности.

Исследование языковой ситуации и обзор деятельности языковых активистов по сохранению коренных языков в Республике Дагестан осуществлялось на материале 20 экспертных интервью и 178 анкетных опросов, которые проводились в мае 2021 года в РД, в наличии свежих данных о языковой ситуации заключается научная новизна. В анкетном опросе приняли участие респонденты, говорящие на аварском, даргинском, агульском, лезгинском, табасаранском, кумыкском, бежтинском, лакском, рутульском и чамалинском языках. Применялись аналитические и статистические методы исследования посредством анализа данных анкет в программе SPSS. В результате определились следующие качественные социолингвистические параметры, имеющие практическую значимость и являющиеся характерными особенностями языковой ситуации в Дагестане:

– 81,5% опрошенных относят себя к билингвам, владеющим русским и национальным языками в равной степени. На вопрос «Как Вы оцениваете в целом Ваш уровень владения национальным языком?» (табл. 1) свободное и достаточно хорошее владение национальным языком указали примерно 80% респондентов, «плохо владею» и «не владею» – около 13% и 4,5% соответственно. Затруднились ответить около 1%. Свободное владение русским языком указали 73% ответивших, «достаточно хорошо» 25%.

Таблица 1

Как Вы оцениваете в целом Ваш уровень владения языком

| | Национальным языком % | Русским языком % |
|---|---|---|
| Владею свободно | 60,7 | 73,0 |
| Достаточно хорошо | 20,8 | 25,3 |
| Плохо | 12,9 | 1,7 |
| Не владею | 4,5 | |
| Затрудняюсь ответить | 1,1 | |
| Всего | 100,0 | 100,0 |

Общаются в повседневной жизни на русском и национальном языках – 62,9%, только на русском языке – 16,3% (см. табл. 2), в большинстве случаев на национальном языке говорят всего лишь 4,5%, в большинстве случаев на русском языке общаются 15,7%.

Таблица 2

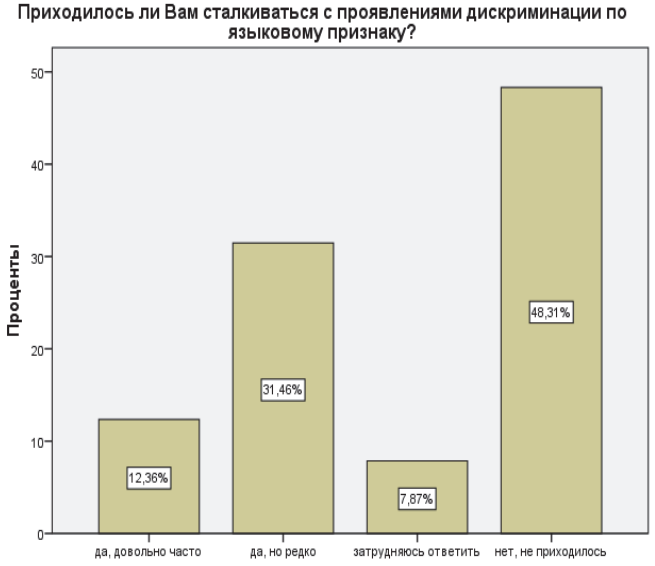
В повседневной жизни Вы общаетесь

| | Частота | Проценты |
|---|---|---|
| в большинстве случаев на национальном языке | 8 | 4,5 |
| в большинстве случаев на русском языке | 28 | 15,7 |
| на русском и национальном языках | 112 | 62,9 |
| только на русском языке | 29 | 16,3 |
| затрудняюсь ответить | 1 | 0,6 |
| Всего | 178 | 100,0 |

Около 90% опрошенных поддерживают существующее языковое многообразие и считают, что государственная политика Республики Дагестан должна быть направлена в первую очередь на поддержку больших и малых языков; о необходимости поддержки и распространения русского языка во всех сферах общения высказались только 35%. В устных интервью эксперты и специалисты, занимающиеся языками, говорили о недостаточной поддержке письменных языков, а что касается бесписьменных языков, то говорилось о том, что никакой поддержки на государственном уровне им не оказывается вообще [4].

Определились наиболее актуальные языковые проблемы, которые волнуют все возрастные группы информантов. Вопрос о родном языке дал некоторое противоречие в результатах: 61,2% опрошенных считают, что человек может относить себя к определенной национальности, если он не владеет языком этой национальности; при этом в устной беседе некоторые респонденты признавали,

График 1

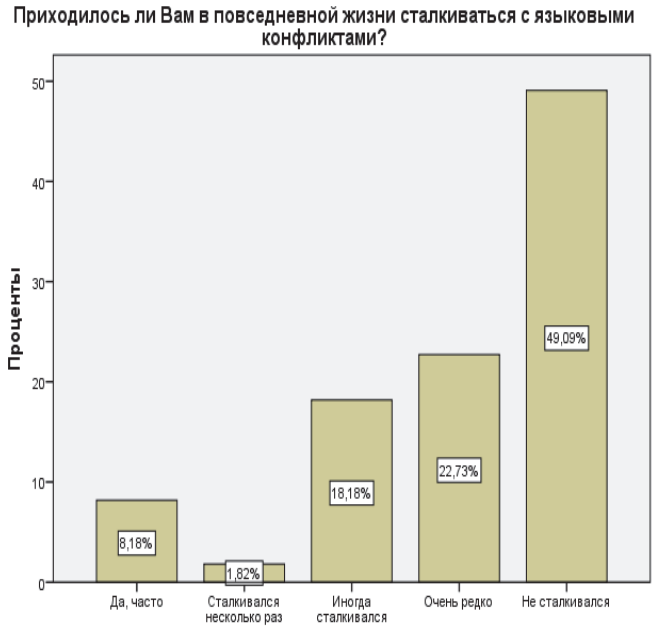


что плохо знают или вовсе не знают языка национальности, но при этом считают его своим родным. Таким образом, символическое восприятие родного языка высоко, но при этом знание родных языков не считается важным для опрошенных.

На графике 1 видно, что около половины опрошенных ответили, что не сталкивались с проявлениями дискриминации по языковому признаку (48%), при этом 44% респондентов отмечают, что часто или редко, но все же страдают от подобной дискриминации (оставшиеся около 8% респондентов затруднились ответить).

Важным вопросом для такого многонационального языкового сообщества, как Республика Дагестан, является вероятность возникновения языкового конфликта. Языковая конфронтация, или языковое противостояние – это «противостояние групп людей, причиной которого являются языковые проблемы, обычно стремление демографически и/или социально доминирующего этноса ущемить языковые права других этнических групп или нежелание разных этнических групп изучать язык доминирующего этноса» [5, с. 267]. «Приходилось ли Вам в повседневной жизни сталкиваться с языковыми конфликтами?» – на этот вопрос 8% опрошенных ответили «да, часто», «сталкивался несколько раз», «иногда сталкивался» и «очень редко» отметили в совокупности 42%, что свидетельствует о наличии конфликтных ситуаций, связанных с использованием того или иного языка в речи респондентов (см. график 2). И около половины опрошенных ответили, что не сталкивались. В устных интервью эксперты единогласно высказывались, о том, что языковых конфликтов в регионе не существует [4]. Соответственно, можно сделать вывод о том, что определённая напряженность по данным вопросам в языковом сообществе существует, однако говорить о вероятности возникновения языковых конфликтов в республике пока рано.

График 2




Среди языковых проблем, существующих в республике, опрошенные отмечали следующее: исчезновение родных языков, незнание родных языков, особенно среди молодых людей и городского населения, отсутствие закона о языках Дагестана, бесперспективность национальных языков, многонациональность республики. В устных интервью, проводимых в рамках исследования, прозвучало мнение о том, что «многонациональность Дагестана – это и наша радость, и наша беда» [4]. Имелось в виду, что уникальная языковая ситуация, сложившаяся в Дагестане, создает определённые трудности для институционализации языков, обретения ими официального статуса.

Существует определенная положительная динамика в роли и восприятии русского языка представителями народов Дагестана. Языком межнационального общения является русский язык. Как выяснилось, языковой престиж русского языка среди говорящих выше, чем языковой престиж национальных языков. Так, на вопрос «Престижно ли сейчас разговаривать на русском языке?» утвердительно ответили 92%, а на вопрос ««Престижно ли сейчас разговаривать на национальном языке?» лишь 65% опрошенных ответили положительно.

Также актуальным и острым является вопрос о добровольности изучения родных языков в школе. В 2018 году были приняты поправки к Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» [6] о добровольности изучения родных языков, вследствие чего в школах все чаще стали выбирать русский язык в качестве родного, что обусловлено рядом причин: необходимостью подготовки к ЕГЭ, слабым знанием родного языка, нехваткой учителей, невозможностью организации обучения родному языку в школе и проч. Респонденты дали практически однозначные ответы по вопросам изучения национальных языков. 72,4% информантов считают, что национальные языки нужно обязательно изучать в школах; 91% полагают, что помимо русского языка нужно также изучать и национальные языки; 93% высказали мнение, что изучение родных языков должно быть добровольным. При этом если рассматривать данные Министерства образования, то, например, аварский, даргинский, кумыкский и лезгинский языки (языки самых многочисленных национальностей) не используются как языки обучения в начальных школах в городах, они являются языками обучения только в сельских школах в начальных классах фрагментарно по республике [7].

В заключение необходимо обрисовать перспективы развития языковой ситуации в РД как основу для последующего лингвопрогноза. При этом важно отметить отдельные положительные тенденции языковой жизни республики. Языковая лояльность, особенно среди молодежи, высока. Популярностью пользуются курсы изучения родных языков для взрослых, что дает надежду на расширение функциональной нагрузки национальных языков. Ведется работа по подготовке к принятию закона о языках в РД, получение законодательного статуса станет стимулом к развитию государственных языков. Для некоторых бесписьменных языков созданы словари, учебники Институтом ЯЛИ ДНЦ, и при повышении социальной потребности эти языки смогут стать письменно-литературными. Отмечается рост национального самосознания, проводятся конкурсы, мероприятия, посвященные национальной культуре, выступления на которых частично проходят на национальных языках Дагестана.

Очевидно, что в ареале распространения языков Дагестана также намечаются и определенные отрицательные перспективы развития языковой ситуации. Изучение и поддержание родного языка, обучение детей национальному языку в семье и школе является актуальным для жителей Дагестана, но при этом выбор родного языка в школе осложняется многими факторами, описанными выше, в связи с этим можно сделать вывод, что сложившаяся ситуация в сфере образования, скорее, препятствует развитию языков Дагестана. Престиж языков Дагестана высок среди говорящих, языковая лояльность сохраняется, однако использование родных языков практически не выходит за пределы сферы семейно-бытового общения, даже среди друзей чаще используется русский язык и, скорее всего, эта ситуация сохранится в связи с тем, что около половины населения Республики Дагестан проживает в городской среде, где состав населения многонационален. Деятельность языковых активистов в РД фрагментарна и связана только с поддержкой крупных языков (аварского, даргинского, кумыкского, лакского), при этом наиболее уязвимым языкам никакой поддержки активистами среди населения не оказывается, что свидетельствует о невысокой социальной потребности в них. Таким образом, языковая ситуация в республике достаточно сложная и, вероятно, без государственной и институциональной поддержки сферы использования языков Дагестана будут в скором времени сужаться, а наиболее уязвимые языки, вероятно, исчезнут. Перспектива дальнейших исследований заключается в необходимости постоянного мониторинга современного состояния языковой жизни Республики Дагестан с целью выявления характеристик, которые могут привести к исчезновению языков.

Библиографический список

1. *Язык и общество. Энциклопедия*. Москва: Азбуковник, 2016.
2. Атаев Б.М. *Миноритарные языки Дагестана: состояние и перспективы*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2012.
3. Атаев Б.М., Ибрагимова М.О. Перспективы развития дагестанских языков в контексте языковой ситуации на Кавказе. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2021; № 2-2: 116 – 120.
4. *Устные интервью с экспертами по языковой ситуации, записанные в рамках полевого исследования в Республике Дагестан, проведенного в мае 2021 г.*
5. *Словарь социолингвистических терминов*. Москва: Институт языкознания РАН, 2006.
6. *О внесении изменений в статью 40 Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации"*. Федеральный закон от 03.08.2018 N 329-ФЗ. Available at: http://zakon-ob-obrazovanii.ru/ izmeneniya/2018-08-03.html
7. *Реестр открытых данных Министерства образования и науки РФ*. Available at: http://xn----8sblcdzzacvuc0jbg.xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/opendata/

References

1. *Yazyk i obschestvo. `Enciklopediya*. Moskva: Azbukovnik, 2016.
2. Ataev B.M. *Minoritarnye yazyki Dagestana: sostoyanie i perspektivy.* Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2012.
3. Ataev B.M., Ibragimova M.O. Perspektivy razvitiya dagestanskih yazykov v kontekste yazykovoj situacii na Kavkaze. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021; № 2-2: 116 – 120.

4. *Ustnye interv'yu s `ekspertami po yazykovoj situacii, zapisannye v ramkah polevogo issledovaniya v Respublike Dagestan, provedennogo v mae 2021 g.*
5. *Slovar' sociolingvisticheskih terminov*. Moskva: Institut yazykoznaniya RAN, 2006.
6. *O vnesenii izmenenij v stat'yu 40 Federal'nogo zakona "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii"*. Federal'nyj zakon ot 03.08.2018 N 329-FZ. Available at: http://zakon-ob-obrazovanii.ru/ izmeneniya/2018-08-03.html
7. *Reestr otkrytyh dannyh Ministerstva obrazovaniya i nauki RF*. Available at: http://xn----8sblcdzzacvuc0jbg.xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/opendata/

*Статья поступила в редакцию 16.10.21*

УДК 81-28 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-486-488

***Kuular E.M.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: kuular-e-m@mail.ru*
***Otgon Gerelsukh****, MA student, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: gerelsukh@hotmail.com*

**PHONETIC FEATURES OF RUSSIAN BORROWINGS IN THE TUVAN LANGUAGE AND ITS DIALECTS.** In a particular language, new words usually appear as a result of economic, political, social and cultural ties between countries and peoples. So, since the end of the XIX and the beginning of the XX century, the first Russian people moved to the central and north-eastern regions of Tuva. Since that time, Russian-Tuvan language contacts have begun on the territory of these localities, which are characterized by the interpenetration of individual words. The first borrowings from the Russian language were grouped by predecessors into the following thematic groups: agriculture, clothing and footwear, household items, measures of length and weight, monetary units, hunting accessories. The paper examines Russian borrowings that were mastered by Tuvinians through oral speech and are not recorded in special works devoted to this problem. The article set the task to describe the sound changes, according to which the phonetic appearance of words borrowed from the Russian language changed. At the present time, the analyzed borrowings are used only in the speech of elderly people. It should also be noted that at this time the bulk of the Tuvan population are considered bilinguals and Russian is the language of interethnic communication, it functions in all spheres of public life.

*Key words:* **Tuvan language, dialects and dialects, Russian lexical borrowings, phonetic features, vocalism, consonantism, sound changes.**

***Е.М. Куулар****, канд. филол. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: kuular-e-m@mail.ru*
***Отгон Гэрэлсүх,*** *магистрант, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: gerelsukh@hotmail.com*

# ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ И ЕГО ДИАЛЕКТАХ

В том или ином языке новые слова обычно появляются в результате экономических, политических, социальных и культурных связей между странами и народами. Так, с конца XIX и начала XX столетия первые русские люди переселились в центральные и северо-восточные районы Тувы. С того времени на территории указанных местностей начались русско-тувинские языковые контакты, которые характеризуются взаимопроникновением отдельных слов. Первые заимствования из русского языка сгруппированы нашими предшественниками по следующим тематическим группам: сельское хозяйство, одежда и обувь, предметы домашнего обихода, меры длины и веса, денежные единицы, охотничьи принадлежности. В настоящей работе рассматриваются русские заимствования, которые осваивались тувинцами через устную речь, и не зафиксированы в специальных работах, посвященных этой проблеме. В статье ставится задача описать звуковые изменения, в соответствии с которыми изменялся фонетический облик заимствованных из русского языка слов. В нынешнее время часть анализируемых заимствований употребляются лишь в речи лиц преклонного возраста. Также следует отметить, что в данное время основная часть тувинского населения считается билингвами, и русский язык является языком межнационального общения, функционирует во всех сферах общественной жизни.

*Ключевые слова:* **тувинский язык, диалекты и говоры, русские лексические заимствования, фонетические особенности, вокализм, консонантизм, звуковые изменения.**

В мире ни один язык не существует изолированно. Как показывает языковая практика, языки постоянно контактируют и взаимодействуют между собой. Вопросами изучения языковых контактов издавна занимались отечественные и зарубежные ученые, но по сегодняшний день они не потеряли своей актуальности. Тувинский язык в этом плане весьма своеобразный, поэтому ученые-тувиноведы в разные годы проявляли интерес к этой проблеме. В современном тувинском языкознании одним из актуальных направлений все еще остается вопрос изучения иноязычных заимствований.

В процессе своего исторического развития тувинский язык имел контакты со многими языками, наиболее сильное влияние оказали монгольский и русский языки.

Целью настоящей статьи является выявление фонетических особенностей русских заимствований в тувинских говорах и диалектах.

Освоение процесса заимствований связано с фонетической, лексической, грамматической системой языка, правилами орфографии и орфоэпии, а также вопросами культуры речи. Поэтому сравнительно-историческое, сопоставительное изучение заимствованных слов в составе современного тувинского литературного языка является весьма актуальным направлением. В настоящее время вопрос исследования заимствований еще более актуален, поскольку год за годом усиливаются языковые контакты между носителями разных языков, осуществляющиеся, в том числе, с помощью СМИ, Интернета.

Следует отметить, что практический материал собирался нами в полевых условиях в течение тридцати лет во время диалектологической практики студентов Тувинского государственного университета и других научно-исследовательских экспедиций по кожуунам Республики Тыва [1]. Большая часть примеров ранее нигде не зафиксирована и входит впервые в научный оборот, этим объясняется новизна работы.

Основу словарного состава тувинского языка составляют общетюркские слова, встречающиеся не только в тюркских, но и в других языках алтайской языковой семьи. Кроме того, в лексической системе тувинского языка особое место занимают слова иноязычного происхождения, в том числе и русские заимствования. По некоторым сведениям русских путешественников и исследователей, в Туве впервые русские люди появились в начале XVIII века [2, с. 234]. В более позднее время – в конце XIX и начале XX столетия – в благоприятных для земледелия местах Тувы, т.е. в Пий-Хемском, Каа-Хемском, Тандинском кожуунах небольшими группами селились русские крестьяне. Таким образом, начиная с XVIII в., начались непосредственные контакты местных тувинцев с русскими переселенцами.

Изучение русских заимствований в тувинском языке начато русскими учеными во второй половине XIX в. Первое упоминание о русских заимствованиях содержится в известном труде Н.Ф. Катанова «Опыт исследования урянхайского языка…», где были «представлены единичные примеры, в том числе собственные имена русских торговцев», – отмечает Б.И. Татаринцев [3, с. 11]. Значительный вклад в изучение данного вопроса в 60-х–70-х годах XX столетия внесли известные исследователи тувинского языка Д.А. Монгуш, Ш.Ч. Сат [4], Ш.Ч. Сат [5].

В 70-х годах XX столетия ученым-тувиноведом Б.И. Татаринцевым был проведен развернутый анализ заимствований из монгольского и русского языков, результаты которых нашли отражения в монографиях. В своем исследовании «Русские лексические заимствования в современном тувинском языке» автор выделил три периода проникновения заимствований в лексическую систему тувинского языка:

I. Конец XIX века – начало 30-х годов XX в. – период индивидуального билингвизма и устного заимствования.

II. Начало 30-х – середина 40-х годов XX века – период группового (культурного) билингвизма и преобладающего письменного пути заимствования.

III. Вторая половина 40-х годов – наши дни – период массового билингвизма и сосуществование устного и письменного путей заимствования (современный период) [3, с. 14].

В настоящей работе остановимся на фонетических особенностях русизмов, заимствованных устным способом в разные годы. Большую часть из них можно отнести к первому периоду, когда русским языком владели лишь единицы, а основная масса местных жителей совсем не знали русского языка, запоминали и произносили неизвестные им слова так, как слышали. Ограниченное количество слов (около 40 единиц), относящихся данному периоду, зафиксировано и проанализировано нашими предшественниками.

Мы предприняли попытку дополнить имеющийся список новыми данными и остановиться на тех звуковых изменениях, которым подвергаются заимствования при освоении.

*Изменения в области вокализма*

1. Наиболее значительные изменения в области вокализма иноязычных слов встречаются в употреблении гласных звуков по ряду, т.е. слова русского языка подвергаются закону гармонии гласных по твердости и мягкости как в языках агглютинативного типа: *пээнси* (цент.) вм. пенсия, *кыыска* (ус.) вм. киска в значении кошка, *цыпыышка* (ус.) (< в ласкательной форме) вм. цыпленок, *мамыдоор*/*памыдоор* (ус.) вм. помидор, *ө(ъ)гүрээс* (ус.)/*ө(ъ)гүүрзе* (цент.) вм. огурец, *сывый-оокла* (ус.) вм. свёкла, *пээрме* (ус.) вм. ферма, *көструүл* (к.-х.) вм. кастрюля, *и(ъ)мпелиит* (к.-х.)/*импалиит* (цент., зап.) вм. инвалид, *майтыыңка* (тодж.) вм. ботинка. На фонетическое оформление русских заимствований большое влияние оказывает ударение, ударные гласные русского языка в тувинском языке становятся долгими.

В приведенных словах рядность определяется по гласному звуку, на который падает ударение. Также здесь уместно отметить, что ударный гласный русского слова в тувинском языке переходит в долгий гласный звук. За исключением одного-двух примеров, можно сказать, что русизмы были заимствованы в более раннее время устным путем и сохранились в первоначальной же форме, некоторые из этих слов встречаются в речи жителей преклонного возраста по сегодняшний день. Эти диалектные формы характерны усинским и каа-хемским говорам тувинского языка, носители которых вступили в контакт с русскими раньше основной массы тувинского населения.

В многосложных заимствованиях наблюдается также частичная гармония гласных по ряду: *кылампээдир* вм. километр, *борабойтунак* вм. бродни, *селепаан* вм. целлофан, *плеснаа*/*билеснаа* (тодж.) вм. блесна, *дарбээде* (к.-х.) вм. торпеда, *симедаана* (зап.)/*симидаан* (к.-х.) вм. сметана, *пилераама* вм. пилорама, *недээль* (к.-х.)/*нээдель* (зап.) вм. неделя.

2. Существенным отличием тувинского и тофаларского языков от других современных тюркских языков является наличие в них специфических фарингализованных гласных фонем – *өк-биле адаар ажык үннер*. Проблема происхождения этого уникального явления привлекала и привлекает внимание многих ученых. Фарингализованные гласные впервые были исследованы экспериментальным путем ученым-тувиноведом А.Ч. Кунаа и охарактеризованы следующим образом: «При артикуляции звуков данной группы мускулы в стенках глотки, в том числе и мускулы корня языка, сближаются, отделяя собой нижнюю часть глотки в виде особого резонатора, а гортань отходит вниз, увеличивая тем объем нижнего глоточного резонатора…» [6, с. 23 – 25].

В результате разного рода инструментальных исследований фарингализация как особое языковое явление систематизировано и обобщено фонетистом К.А. Бичелдеем. В своем труде автор выявил существование еще одного вида, помимо палатальной/нёбной и лабиальной/губной, гармонии гласных в тувинском языке – гармонии по признаку фарингализации [7, с. 58].

В тувинском языке явление фарингализации гласных распространяется также на слова иноязычного происхождения и является до сих пор объектом исследования ученых. Так, вопросы появления фарингализации в заимствованных из монгольского языка словах более подробно рассмотрены в монографии Б.И. Татаринцева [8].

Молодой исследователь И.Д. Дамбыра в своей работе детально изучила фонетический контекст, коррелирующий с фарингализацией русских заимствований на материале каа-хемского говора тувинского языка [9].

В настоящее время в тувинском языке и его диалектах фарингализация как живое явление через русский язык распространяется также на современные иноязычные заимствования, например: *коъмпьютер* вм. компьютер, *ыъскаанер* вм. сканер, *аъккредитаа(с)ция* вм. аккредитация, *баъкалаавыр* вм. бакалавр, *биъзнесмен* вм. бизнесмен, *диъзаайнер* вм. дизайнер, *моъдээм* вм. модем и др. Следует отметить, что в новых заимствованиях правописание остается как в языке-источнике.

*Изменения в области консонантизма*

1. Начальные звонкие согласные русских слов при заимствованиях оглушаются: *заъпыраакпа* (цент.)/*сапыраакпа* (зап., т.-х.) вм. заправка, *калоош* вм. галоши, *краавыль* (к.-х.) вм. грабли, *Каъгаарин* вм. Гагарин, *косуъслууга* (зап., цент.) вм. госуслуга. В тувинском языке в абсолютном начале слова звонкие [з], [г] не встречаются, поэтому они переходят в глухие согласные [с], [к].

2. При заимствовании происходит адаптация отдельных слов к фонологической системе тувинского языка, т.е. отсутствующие в ней согласные [ц], [ф] заменяются другими более близкими звуками: *сээменди* вм. цемент, *сииркуль* вм. циркуль, *паартук* вм. фартук, *пупаайка*/*хупаайка* (т.-х.) вм. фуфайка. В последнем примере [ф] чередуется с [х].

3. В тувинском языке в начальной позиции слова [б] и [д] характеризуются как *ыыткырзымаар ажык эвес үннер* 'звонковатые согласные', поэтому начальные звонкие согласные в русизмах носителями тувинского языка не воспринимаются. Следовательно, в речи диалектоносителей встречаются произносительные варианты некоторых заимствований: *боорнай* (цент.)/*поорнай* (зап.) вм. уборная (авт. туалет), *былаат* (ус.)/*пылаат*/*булаат* (тодж.) вм. платок, *даара*/*таара* вм. тара, *доорпа*/*тоорпа* (тодж.) вм. торба – заплечная сумка.

4. В отдельных говорах и диалектах характерно употребление заимствованных слов, где обнаруживаются соответствия согласных в начале слова б//м, к//х: *мензиин*/*минзиин* вм. бензин, *батраас* вм. матрас, *моошка*/*боошка* вм. мошка, мошкара, *бүүзей* (эрз.) вм. музей, *хөпеек*/*хөпээк* (п.-х.) вм. копеек, *хантоора* (зап.)/*кондоора* вм. контора. Такие звуковые соответствия в анлауте обычно характерны тюркским языкам.

5. В немногих словах зафиксированы перестановки (метатеза) согласных звуков в середине слова: *туржуукпа*/*туржуупка* вм. тужурка, *бургуул* (к.-х.) вм. прогул, *курсиило* (т.-х.)/*курзиило* (тодж.) вм. грузило, *Таайна* вм. Таня, *Каайта* вм. Катя.

6. По фонетическим законам тувинского языка глухие согласные в интервокальном положении озвончаются, данное звуковое изменение происходит и с заимствованными словами: *кадуушка* (к-холь) вм. катушка, *моъда* (зап.)/*моъто* вм. мотоцикл, *осминаадор*/*осминаатор* (к.-х.) вм. осеменатор, *молодоок* (к.-х.) вм. молоток, *дом быыда* вм. дом быта и др.

7. По законам фонетического строя тувинского языка в корне не допускается стечение двух или более согласных в начале, внутри и конце слова. Поэтому в зависимости от местоположения консонантных сочетаний при заимствованиях добавляются гласные звуки:

а) протеза – *иъспиинңке* (т.-х., тодж.) вм. спиннинг, *улууңка* (тодж.) вм. лунка, *ирсиин итик* (т.-х.) вм. резиновые сапоги, *иреңгээн* вм. рентген;

б) эпентеза – *марыкоол* (ус.) вм. морковь, *пилеснаа* (тодж., т.-х.) вм. блесна, *поп(ы)лыфоок* (т.-х.)/*поп(ы)лывоок* (к.-холь) вм. поплавок, *сунуукпа* (к.-х., зап.) -вм. сумка;

в) эпитеза – *бааңкы* вм. банк, *бааңка* вм. банка, *авааанза* вм. аванс и др. При стечении трех согласных в ауслауте заимствованных собственных имен появляется звукосочетание *-ий: Хабаровский* вм. Хабаровск, *Красноярский* вм. Красноярск, *Ермаковский* вм. Ермаковский.

8. Наблюдается выпадение последнего слога: *фляк* (ус.) вм. фляга, *былаат* (ус.) вм. платок, *экономик* вм. экономист, *кашкаар* (п.-х.) вм. кошара, *сеткиии* вм. сетчатка.

Таким образом, в словарном составе тувинского языка значительное место занимают заимствования из русского языка. Описание и предварительный анализ русизмов показывает, что одни слова пришли в исследуемый язык еще в древности, другие – сравнительно недавно. Устные заимствования более раннего периода, вошедшие в его состав, претерпели немало фонетических изменений, которые происходили в соответствии с фонетическими нормами тувинского языка.

В настоящее время лексика тувинского языка пополняется новыми иноязычными заимствованиями, данное явление обусловлено процессом глобализации. Заимствования, с одной стороны, обогащают лексику того или иного языка, а с другой – иноязычными словами засоряется язык. Поэтому анализ заимствований с разных точек зрения в любом языке необходим и является объектом дальнейших исследований.

На наш взгляд, анализируемый материал может быть использован в вузовском курсе лексикологии и диалектологии, а также служит дополнительным материалом для углубленного изучения тувинского языка на элективных курсах в образовательных учреждениях Республики Тыва.

**Список сокращений:**

вм. – вместо
зап. – западный диалект
к-х. – каа-хемский переходный говор
к-холь – кара-хольский говор западного диалекта
п.-х. – пий-хемский говор
т.-х. – тере-хольский диалект
тодж. – тоджинский диалект
ус. – усинский говор центрального диалекта
эрз. – эрзинский говор юго-восточного диалекта.

Библиографический список


1. Сат Ш.Ч., Куулар Е.М. *Тыва диалектология*. Кызыл, 2013.
2. *История Тувы*: в 2 т. Новосибирск: Наука, 2001; Т. 1.
3. Татаринцев Б.И. *Русские лексические заимствования в современном тувинском языке*. Кызыл, 1974.
4. Монгуш Д.А., Сат Ш.Ч. *Совет үеде тыва дылдың хөгжүлдези*. Кызыл, 1967: 67–80.
5. Сат Ш.Ч. *Формирование и развитие тувинского национального литературного языка*. Кызыл, 1973.
6. Кунаа А.Ч. *Звуковой состав тесхемского говора тувинского языка*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Ленинград, 1958.
7. Бичелдей К.А. *Звуковой строй диалектов тувинского языка*. Москва, 2001.
8. Татаринцев Б.И. *Монгольское языковое влияние на тувинскую лексику*. Кызыл, 1976.

9. Дамбыра И.Д. Фарингализация гласных в русских заимствованиях в тувинском языке (на материале Каа-Хемского говора). *Языки коренных народов Сибири.* Новосибирск, 2001; Выпуск 9: 182 – 194.

References

1. Sat Sh.Ch., Kuular E.M. *Tyva dialektologiya*. Kyzyl, 2013.
2. *Istoriya Tuvy*: v 2 t. Novosibirsk: Nauka, 2001; T. 1.
3. Tatarincev B.I. *Russkie leksicheskie zaimstvovaniya v sovremennom tuvinskom yazyke*. Kyzyl, 1974.
4. Mongush D.A., Sat Sh.Ch. *Sovet үede tyva dyldyң һegzhyldezi*. Kyzyl, 1967: 67-80.
5. Sat Sh.Ch. *Formirovanie i razvitie tuvinskogo nacional'nogo literaturnogo yazyka*. Kyzyl, 1973.
6. Kunaa A.Ch. *Zvukovoj sostav teshemskogo govora tuvinskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Leningrad, 1958.
7. Bicheldej K.A. *Zvukovoj stroj dialektov tuvinskogo yazyka*. Moskva, 2001.
8. Tatarincev B.I. *Mongol'skoe yazykovoe vliyanie na tuvinskuyu leksiku*. Kyzyl, 1976.
9. Dambyra I.D. Faringalizaciya glasnyh v russkih zaimstvovaniyah v tuvinskom yazyke (na materiale Kaa-Hemskogo govora). *Yazyki korennyh narodov Sibiri.* Novosibirsk, 2001; Vypusk 9: 182 – 194.

*Статья поступила в редакцию 15.11.21*

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-488-492

***Legkodukh E.A.,*** *postgraduate, Faculty of Journalism, Belgorod National Research University (Belgorod, Russia), E-mail: legkodux1983@mail.ru*

**A STUDY OF POPULARITY OF UKRAINIAN ANALYTICAL PROGRAMS ON POLITICAL YOUTUBE CHANNELS (ON THE EXAMPLE OF WORK OF INTERNATIONAL OBSERVER D. DZHANGIROV).** The article reveals a problem of studying popularity of modern analytical programs on Ukrainian political Internet platforms. The subject of the research in the article is the author's programs of the political observer D. Dzhangirov "Results of the week" and "Work on mistakes" on the YouTube channel "Capital". D. Dzhangirov's programs are chosen as the basic materials in the study, since his creative methods of work in his author's programs are an example of post-Soviet analytical journalism on international topics. The following programs also serve as materials for the study: "BAMPER TV" by Alexey Suprun, "Klymenko Time" (the channel of the politician and leader of the Uspishna Krayna party Alexander Klimenko), "skrypin.ua" (the author's project of journalist Roman Skrypin), "Alexander Semchenko" (the author's channel of political scientist and blogger Alexander Semchenko). In the article, the author uses the method of comparative analysis of ratings of the studied programs, which include an analysis of the number of views and comments, as well as the content of audience responses. The study formulates a further trend in the evolution of modern analytical programs. The presented material allows to conclude that political channels have the highest ratings, in which entertainment content prevails over the analytical component. If the channel broadcasts political events only in a strictly analytical form, then ratings and coverage will be several times lower than other channels with a humorous presentation of events (examples of this are the channels "Klymenko Time" and "skrypin.ua").

*Key words:* **analytical program, rating, number of views, audience, political channel, reviews.**

***Э.А. Легкодух****, аспирант, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород,*
*E-mail: legkodux1983@mail.ru*

# ИССЛЕДОВАНИЕ ПОПУЛЯРНОСТИ УКРАИНСКИХ АНАЛИТИЧЕСКИХ ПРОГРАММ НА ПОЛИТИЧЕСКИХ ЮТУБ-КАНАЛАХ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА МЕЖДУНАРОДНОГО ОБОЗРЕВАТЕЛЯ Д. ДЖАНГИРОВА)

В статье раскрывается проблема изучения популярности современных аналитических программ на украинских политических интернет-площадках. Предметом исследования в статье выступают авторские программы политического обозревателя Д. Джангирова «Итоги недели» и «Работа над ошибками» на ютуб-канале «Капитал». Базисными материалами в исследовании были выбраны программы Д. Джангирова, так как его творческие методы работы в авторских программах являются образцом постсоветской аналитической журналистики на международную тематику. Материалами для исследования также послужили программы «BAMPER TV» Алексея Супруна, «Klymenko Time» (канал политика и лидера партии «Успішна країна» Александра Клименко), «skrypin.ua» (авторский проект журналиста Романа Скрыпина), «Aleksandr Semchenko» (авторский канал политолога и блогера Александра Семченко). В статье автор использует метод сравнительного анализа рейтингов изучаемых программ, которые включают в себя анализ количества просмотров и комментариев, а также содержания откликов аудитории. В исследовании сформулирована дальнейшая тенденция эволюции современных аналитических программ. Представленный материал позволяет сделать вывод, что самыми высокими рейтингами обладают политические каналы, в которых развлекательный контент превалирует над аналитической составляющей. Если канал транслирует политические события только в строго аналитической форме, то рейтинги и охваты будут в несколько раз ниже, чем у других каналов с юмористической подачей событий (примеры тому каналы «Klymenko Time» и «skrypin.ua»).

*Ключевые слова:* **аналитическая программа, рейтинг, количество просмотров, аудитория, политический канал, отзывы.**

Сегодня современные медиа претерпевают трансформацию во всех жанрах и отраслях. Не осталась без модификаций и международная журналистика, в частности информационно-аналитические программы о политических событиях на мировой арене.

Интернет-площадки позволили продвигать авторские проекты многим политическим обозревателям в новых форматах. На ютуб-каналах появились аналитические программы с абсолютно уникальным контентом. Примерами таких программ являются «Итоги недели» и «Работа над ошибками» украинского журналиста-международника Д. Джангирова на его авторском видеоканале «*Капитал*».

В настоящее время в интернет-пространстве достаточно большое количество международных политических программ. Однако не все они обладают высокой информационной и аналитической значимостями, а творческие методы работы Д. Джангирова и особенности его авторских программ являются образцом постсоветской аналитической журналистики на международную тематику, в них автор выполняет главную функцию политического обозревателя – разбор и анализ международных событий.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что, анализируя рейтинги политических программ, мы обозначим наиболее популярные из них, выявим дальнейшую модификацию аналитических программ на ютуб-каналах, исследуем жанры и творческие методы работы, которые используются в этих программах для трансляции информации и привлечения аудитории. Поэтому изучение популярности программ с высокой степенью аналитики у широкой аудитории очень важно сегодня для дальнейшего исследования эволюции международной журналистики.

Подобное исследование в области международной журналистики проводится впервые, чем обусловлена его научная новизна.

Основной задачей данного исследования является анализ рейтингов политических программ на украинских ютуб-каналах с целью выявить наиболее популярные у широкой аудитории, раскрыть их общие свойства и особенности, обозначить тенденцию дальнейшей модификации аналитических программ.

До этого исследования в области международной журналистики проводились Короченским А.П. в следующих научных изданиях: сборник научных и публицистических работ «Мировая журналистика: история, теория, практика» [1]; монография «"Пятая власть"? Феномен медиакритики в контексте информационного рынка» (Глава 7. «Медиакритика и Сеть») [2, с. 235–248]; сборник научных трудов «Журналистика и медиаобразование» [3]. Исследования современных СМИ в мировой журналистике проводились в статье «От «традиционных» СМИ –

к конвергенции массмедиа» в учебном пособии «История мировой журналистики» [4].

Однако изучение эволюции на примере творческих методов работы современных политических обозревателей и аналитических программ на современных интернет-площадках проводится впервые.

Данное исследование станет базисным для дальнейших наработок в области международной журналистики. Полученные данные о программах послужат основным материалом для будущего изучения аналитики в работе политических обозревателей – как будет проходить трансляция контента (возможно ли сохранить аналитику в чистом виде или сообщать информацию только с помощью гибридизации жанров). В этом заключается теоретическая значимость исследования.

Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные данные можно использовать в работе будущих журналистов-международников и политических обозревателей при создании авторских политических программ.

Перспективность данного направления исследования заключается в том, что политические программы на ютуб-каналах сегодня очень популярны и востребованы среди широкой аудитории. В ближайший обозримый период времени их количество на интернет-платформах будет продолжать увеличиваться. Такие политические каналы, как «Капитал», «Aleksandr Semchenko влияют на формирование общественного мнения, накопление знаний в области международных политических событий. Поэтому изучение особенностей качественной аналитической интернет-программы на ютуб-канале, которая пользуется популярностью у широкой аудитории, крайне важно сегодня.

**Сравнительный анализ популярности программы «Работа над ошибками» с другими рейтинговыми политическими программами Украины**

В исследовании были изучены следующие важные составляющие, которые учитывались при анализе популярности программ: количество просмотров и комментариев, содержание откликов на передачу Д. Джангирова на форуме, а также проведен сравнительный анализ популярности среди аудитории программы «Работа над ошибками» с другими рейтинговыми политическими программами Украины.

Согласно исследованию украинской газеты «Вести» «первое место по количеству просмотров и популярности у широкой аудитории среди политических ютуб-каналов в Украине занимает «BAMPER TV» [5], поэтому в исследовании мы опирались на рейтинговые показатели данного канала. Мы сравнили количество просмотров и отзывы «BAMPER TV» и программы «Работа над ошибками».

В результате анализа были получены данные, которые показывают, что количество просмотров самого рейтингового развлекательного политического ютуб-канала Украины «BAMPER TV» совпадает с рейтингами серьезной аналитической программы «Работа над ошибками» ютуб-канала «Капитал».

Приведем в качестве примеров несколько показателей:

– среднее количество просмотров ютуб-канала «BAMPER TV» составляет – 218 тысяч просмотров за 15.07.2021 г. (программа «Купатися заборонено! Бампер і Сус») [6], количество просмотров программы «Работа над ошибками» за тот же период 20.07.2021 г. (862-й выпуск, «Большая игра началась! Д. Джангиров и М. Хазин») составляет 240 тысяч просмотров [7];

– среднее количество просмотров «BAMPER TV» за 07.07.2021 (программа «Про виліт з Євро-2020, село Нью-Йорк та Івана Купала») составляет 158 тысяч просмотров [8], а количество просмотров программы «Работа над ошибками» за 03.07.2021 «Кому именно «англичанка гадит»? Д. Джангиров и М. Хазин» составляет 130 тысяч просмотров [9];

– среднее количество просмотров на канале «BAMPER TV» за 12.08.2021 (программа «Про Мессі в ПСЖ, віртуальну гривню та космічних туристів») 83 тысячи просмотров [10], а программа «Работа над ошибками» за период 08.08.2021 набирает 89 тысяч просмотров («Безжалостные американские друзья. Д. Джангиров и Р. Бортник») [11].

Учитывая тот факт, что политический канал «BAMPER TV» не содержит аналитический контент с экспертами в области международной журналистики, а транслирует информацию через развлекательные жанры, мы провели сравнительный анализ просмотров и популярности среди широкой аудитории программы «Работа над ошибками» и трех авторских ютуб-каналов украинских политических обозревателей: «Klymenko Time» (канал политика и лидера партии «Успішна країна» Александра Клименко), «skrypin.ua» (авторский проект журналиста Романа Скрыпина), «Aleksandr Semchenko» (авторский канал политолога и блогера Александра Семченко).

В исследовании мы взяли случайную выборку программ за разные периоды. Результаты анализа мы занесли в итоговую табл. 1.

Результаты исследования показывают, что программа «Работа над ошибками» Д. Джангирова занимает топовую позицию по количеству просмотров среди аналитических программ вместе с программой Александра Семченко. Показатели рейтингов программы Д. Джангирова в несколько раз выше по сравнению с коэффициентами других украинских политических программ.

Итоговые данные в табл. также выявляют закономерность того, что популярность программы «Работа над ошибками» стабильно высокая на протяжении всего периода, нет сильных скачков в просмотрах отдельных выпусков. Это говорит о том, что у канала сформирована своя широкая аудитория, которая смотрит все эфиры, независимо от предложенной темы.

Данный факт подтверждают и отзывы аудитории на форуме канала. Они отражают реакцию зрителей канала на творчество Д. Джангирова.

Например, отзывы на программу «Большая игра началась! Д. Джангиров и М. Хазин»: *«Редкий случай, когда интересно было целый час слушать. Казалось бы, всё это известные факты, но иногда раскрываются факты с неожиданного ракурса. Уважение Хазину! Ну, и Джангиров молодец»; «Два шахматиста. Разыгрывают партию не спеша, но очень интересно. Достойные партнёры. На мой взгляд, самые интересные в ютубе»; «И карета истории понеслась вскачь, звеня золотыми подковами по черепам дураков! Браво двум потрясающим собеседникам! Спасибо за интересный обзор»; «Как всегда, очень мощно. Дмитрию низкий поклон за интеллектуальное удовольствие»* [7].

В комментариях отражено не только отношение аудитории к программе «Работа над ошибками», но и представлен интеллектуальный срез целевой аудитории программы – это люди, думающие, которым интересны политические расстановки на мировой арене.

Таблица 1

Количество просмотров и лайков топовых украинских политических программ за одинаковый период времени

| *Название программы/ ютуб-канала* | *Количество просмотров, лайков за указанный период времени, название программы* | | | |
|---|---|---|---|---|
| | *01–02.08.2021* | *20–26.07.2021* | *07–08.08.2021* | *04–05.08.2021* |
| *«Klymenko Time»* | 23,723 просмотров, 2.4К лайков, «На Олимпиаду – за политическим убежищем» | 50,734 просмотров, 2.2К лайков, «Встретимся в суде! Россия начинает «процесс века» против Украины» | 26,027 просмотров, 2.9К лайков, «Тарас Кремень. «Кузнец» языковых скандалов в Украине» | 40,023 просмотров, 4.К лайков, «Выгнать русских из Донбасса! Новый «гениальный» план президента Зеленского» |
| *«skrypin.ua»* | 20,475 просмотров, 2.2К лайков, «РИБКИ ХОЛОДНИЦЬКОГО». | 9,524 просмотров, 1К лайков, «ФРОНТ: Обстріли з важкої артилерії та Золоте – нова гаряча точка». | 16,831 просмотров, 1,5К лайков, «СР@НЬ І БАЛКОНИ!»: Скрипін передав «привіт» Буряку \| ДПВТ Запоріжжя – стрім наживо». | 23,749 просмотров, 2,1К лайков, «Вбивство білоруського опозиціонера Шишова. Україна – територія терору» |
| *«Работа над ошибками»* | 42,669 просмотров, 2.6К лайков, «Адвокат Чауса в поиске подзащитного» | 247,531 просмотров, 9.4К лайков, «Большая игра началась! Д. Джангиров и М. Хазин» | 81,152 просмотров, 3.8К лайков, «Безжалостные американские друзья. Д. Джангиров и Р. Бортник» | 93,720 просмотров, 4,9 К лайков, «Русский газ, Европа, украинская ГТС ... лишнее зачеркнуть. Д. Джангиров и В. Землянский» |
| *«Aleksandr Semchenko»* | 68,647 просмотров, 6К лайков, «Подлый удар. Света в шоколаде» | 65,120 просмотров, 4,8К лайков, «Дисквалификация Зеленского. Запад сворачивает удочки в Украине» | 115,601 просмотров, 6,4К лайков, «Праздник на крови! СТРАШНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ. На высоте 80 метров» | 43,157 просмотров, 2,8К лайков, «Ветераны АТО пошли на штурм Кабмина» |

Таблица 2

Количество просмотров и лайков в программах «Итоги недели» и «Работа над ошибками» на ютуб-канале «Капитал»

| *Название программы* | *Количество просмотров, лайков за указанный период времени, название программы* | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | *27–28.10.2021* | *16–18.10.2021* | *10–11.10.2021* | *02–04.10.2021* | *26–28.09.2021* |
| *«Работа над ошибками»* | 44,354 просмотров, 2.8К лайков, «Этюд в карбоновых тонах. Д. Джангиров и И. Алабужин» | 59,013 просмотров, 3К лайков, «Литва в авангарде ЕС. Д. Джангиров и А. Ланецкий» | 56,809 просмотров, 2,6К лайков, «Укрепление ЗЕ-власти. Д. Джангиров и К. Бондаренко» | 81,923 просмотров, 4,7К лайков, «Застенок, стена и поток... Д. Джангиров и Д. Богатырев» | 51,326 просмотров, 2К лайков, «Земля безнадеги нашей. Д. Джангиров и Р. Губриенко» |
| *«Итоги недели»* | 127,123 просмотров, 5.6К лайков, «Эрдоган, Путин-Беннет и кризис Европы» | 128,873 просмотров, 5,6К лайков, «Россия, США, Европа и энергетический кризис» | 142,133 просмотров, 6К лайков, «США, Китай, Франция и хитрая Польша» | 179,032 просмотров, 7,3К лайков, «Путин – Эрдоган, Саакашвили и панамские оффшоры» | 165,547 просмотров, 6,1К лайков, «Китай – США, Турция – Россия и ЧВК Вагнер» |

Таким образом, в исследования мы выявили, что аналитическая программа «Работа над ошибками» Д. Джангирова способна конкурировать с политическими программами развлекательного жанра и занимает топовое место среди аналитических программ на украинских ютуб-каналах.

**Исследование особенностей популярности программ «Итоги недели» и «Работа над ошибками» внутри ютуб-канала «Капитал»**

В первой части исследования мы провели анализ популярности политических программ на основных украинских ютуб-каналах. Мы сравнили аналитическую программу «Работу над ошибками» Д. Джангирова с политической программой «BAMPER TV», в которой информация подается через развлекательный жанр. Результаты этого исследования показали, насколько велик разрыв в рейтингах между развлекательной программой и строго аналитической, может ли программа, которая является образцом постсоветской аналитической журналистики, конкурировать с современными юмористическими каналами.

Мы также провели анализ популярности только среди аналитических программ, чтобы изучить, насколько востребованы программы со строго аналитической составляющей среди широкой аудитории.

Однако для более детального изучения вопроса необходимо продолжить исследование внутри канала «Капитал» – провести контент-анализ программ одной ютуб-платформы, но разного формата. Для этого мы сравнили программу «Работа над ошибками», в которой присутствует эксперт, и программу «Итоги недели», где аналитический разбор актуальной проблемы проводит только Д. Джангиров.

Метод анализа мы построили по тому же принципу: исследовали количество просмотров, лайков и содержание комментариев за одинаковые периоды времени.

В исследовании мы учитывали следующие важные факторы. Во-первых, хронометраж программы «Итоги недели» (от 1 часа 27 минут до 1 часа 40 минут) превышает длительность программы «Работа над ошибками» (в среднем 36–44 минуты) в два раза.

В некоторых выпусках длительность программы «Итоги недели» более двух часов. Например, в эфире «Валдайская речь Путина, Байден, Талибан и военное дело» от 26.10.2021 [12].

Во-вторых, в программе «Итоги недели» только одна экспертная оценка, которая построена в виде интервью с Д. Джангировым на заданную тему (голос за кадром – политический аналитик Андрей Незалежко).

Тем не менее, несмотря на вышеуказанные факты, рейтинги программы «Итоги недели» в несколько раз превышают просмотры программы «Работа над ошибками».

Результаты по контрольным промежуточным датам мы занесли в итоговую табл. 2.

Как видно из табл. 2, рейтинги программы «Итоги недели» стабильно высокие на протяжении всего периода исследования – нет резких одиночных высоких показателей на определенную злободневную тему в мире или стране.

Даже эфир, хронометраж которого более двух часов («Валдайская речь Путина, Байден, Талибан и военное дело» от 26.10.2021) по количеству просмотров занимает одно из лидирующих мест в рейтинге – 168,181 просмотров, 6,6К лайков [12].

Для более точной корреляции в исследовании анализировались данные программ с датой выхода в эфир в промежутке один-два дня.

Большую роль в исследовании популярности играет также анализ комментариев зрителей под выпусками программ – их количество и содержание.

Результаты по тем же контрольным промежуточным датам отображены в табл. 3.

Как видно из табл. 3, количество отзывов зрителей под программой «Итоги недели» также превышает показатели программы «Работа над ошибками» в 1,5–2 раза. Это говорит о том, что у аудитории сформировались предпочтения, на которые не влияют ни хронометраж программы, ни присутствие какого-либо эксперта.

Это доказывает и максимальное количество комментариев под программой с наибольшим хронометражем («Валдайская речь Путина, Байден, Талибан и военное дело» от 26.10.2021) – 1421 комментарий [12].

Проведем анализ содержания комментариев под программой «Итоги недели». Для примера мы взяли выпуск «Эрдоган, Путин-Беннет и кризис Европы» от 27.10.2021.

Из анализа комментариев видно, что у программы «Итоги недели» есть четко сформировавшаяся аудитория. Под всеми выпусками программы в комментариях зрителей много тайм-кодов, которые говорят о том, что аудитория очень внимательно смотрит программу, изучает – без перемоток, до конца, сохраняя ключевые моменты для дальнейшего обсуждения с другими зрителями. В комментариях под программой «Итоги недели» зрители цитируют Д. Джангирова, высказывают свою позицию по ключевым моментам выпуска, что говорит о том, что аудитория программы владеет знаниями в области истории, интересуется событиями на мировой политической арене.

Достаточно часто в комментариях под выпусками программы «Итоги недели» зрители не соглашаются с мнением Д. Джангирова, оспаривают его позицию, находят ошибки в историческом изложении фактов. В одном из комментариев под программой зритель Владимир Головкин указывает на

Таблица 3

Количество комментариев зрителей под программами «Итоги недели» и «Работа над ошибками» на ютуб-канале «Капитал»

| *Название программы* | *Количество комментариев за указанный период времени, название программы* | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | *27–28.10.2021* | *16–18.10.2021* | *10–11.10.2021* | *02–04.10.2021* | *26–28.09.2021* |
| *«Работа над ошибками»* | 291 «Этюд в карбоновых тонах. Д. Джангиров и И. Алабужин» | 884 «Литва в авангарде ЕС. Д. Джангиров и А. Ланецкий» | 321 «Укрепление ЗЕ-власти. Д. Джангиров и К. Бондаренко» | 544 «Застенок, стена и поток... Д. Джангиров и Д. Богатырев» | 365 «Земля безнадеги нашей. Д. Джангиров и Р. Губриенко» |
| *«Итоги недели»* | 649 «Эрдоган, Путин-Беннет и кризис Европы» | 552 «Россия, США, Европа и энергетический кризис» | 616 «США, Китай, Франция и хитрая Польша» | 779 «Путин – Эрдоган, Саакашвили и панамские оффшоры» | 601 «Китай – США, Турция – Россия и ЧВК Вагнер» |

исторические события, которые, по его мнению, Д. Джангиров не учел при анализе ситуации: *«В декабре 1942 года третья и четвёртая румынские армии вместе с находящейся между ними шестой армией Паулюса прекратили своё существование под Сталинградом. После чего Румыния (а вояки ещё те) всячески избегала боевых действий до конца войны. Забыли???!»* [13].

Таким образом, мы провели глубокий контент-анализ комментариев зрителей под выпусками программ «Итоги недели» и «Работа над ошибками», который дополнил наше исследование данными и позволил сформулировать основные выводы и тенденции развития аналитических программ на украинских ютуб-каналах.

В первой части исследования мы провели сравнительный анализ рейтингов программы «Работа над ошибками» Д. Джангирова с наиболее популярными политическими программами Украины: «Klymenko Time», «BAMPER TV», «skrypin.ua», «Aleksandr Semchenko». Полученные результаты показали, что, несмотря на качество, уровень и объем аналитической составляющей в программе наибольшими рейтингами будут обладать программы развлекательного жанра, такие как «BAMPER TV». Разрыв в показателях рейтингов «BAMPER TV» с другими программами был стабильно высоким (в 1,5–2 раза выше) на протяжении всего периода исследования, что говорит о том, что данное заключение является закономерностью.

В программе «BAMPER TV» нет аналитики – готовые факты подаются через призму юмористических персонажей, трансформируя политический контент в развлекательный.

Если программа построена исключительно на «сухой» аналитике, то её рейтинги будут в несколько раз ниже, чем у других каналов с юмористической подачей событий (примеры тому – каналы «Klymenko Time» и «skrypin.ua»).

Это говорит о том, что современному зрителю ютуб-каналов, где превалируют развлекательные жанры, необходимо транслировать информацию, применяя новые творческие методы, жанры и нестандартную подачу информации. Примерами такой работы в эфирах являются программы Д. Джангирова «Работа над ошибками», «Итоги недели». Автор обладает тонким юмором, в разговоре с экспертами использует саркастичные шутки, при этом, не теряя аналитики, берет интервью у экспертов в манере дружеской беседы. Зрители цитируют аналитические выводы Д. Джангирова в юмористической манере с указанными тайм-кодами под каждым эфиром, что доказывает расположенность аудитории к подобной манере изложения.

Таким образом, одна из важных задач, поставленная в начале нашего исследования (обозначить тенденцию дальнейшей модификации аналитических программ) была достигнута – дальнейшая трансформация международной журналистики неизбежна. С каждым днем популярность ютуб-платформы возрастает, а количество новых политических программ увеличивается – авторы (политические обозреватели) будут опираться на методы работы ведущих, копировать стиль и построение самых рейтинговых программ. Следовательно, эволюция аналитических программ будет продолжаться с уклоном в развлекательный контент и на частичную потерю аналитики.

Однако в нашем исследовании мы выявили значительный сегмент аудитории, которая владеет историческими знаниями, интересуется политическими событиями на мировой арене и ценит качественную аналитику в политических программах (это доказывают стабильно высокие показатели комментариев и просмотров под программой «Итоги недели»). У политического канала «Капитал» сформирована постоянная аудитория. Одновременно с развлекательными программами сегодня большому сегменту зрителей нужна программа с глубоким аналитическим разбором и одновременно интересной манерой подачи информации. Поэтому для будущих политических обозревателей крайне важно изучать особенности программы с аналитикой и в то же время высокими рейтингами. Выявление подобных закономерностей является личным вкладом автора в изучение современных аналитических программ.

Во второй части исследования мы провели контент-анализ программ внутри канала «Капитал», который привел нас к следующим выводам.

Во-первых, нами были выявлены предпочтения аудитории, которая ценит аналитику и отдает преимущество глубокому анализу политических событий, нежели развлекательному контенту. Аудитория канала предпочитает программу «Итоги недели», несмотря на отсутствие в ней разнообразных экспертов и более длительный хронометраж.

Во-вторых, зрители «приходят» на канал «Капитал» исключительно ради аналитических оценок Д. Джангирова, поэтому программа «Итоги недели» и пользуется большей популярностью – журналист, который находится за кадром весь эфир, интервьюирует только Дмитрия Георгиевича.

Аудиторию привлекает творческая манера изложения информации Д. Джангировым, которой присущи яркость выражения, необходимость вскрывать драматургию истории, его мысли оригинально и легко подаются в саркастичной форме через призму юмора. При уникальных аналитических способностях Д. Джангиров достаточно артистичный и харизматичный ведущий, его творческая манера включать во время беседы очень уместные шутки, анекдоты, использовать жаргонизмы и просторечия привлекает широкую аудиторию. Именно поэтому зрители цитируют его высказывания в комментариях, разбирают программу на тайм-коды.

Следовательно, один из методов сохранить в политической программе аналитику и высокие рейтинги одновременно – использовать творческие методы работы Д. Джангирова, его манеру подачи информации и построения программы, чтобы выстроить с аудиторией свой авторский уровень доверия и ассоциации.

Таким образом, в проведенном нами исследовании были достигнуты цели и задачи, поставленные в начале работы, выявлены наиболее популярные политические программы, их особенности и закономерности трансформации на украинских ютуб-каналах, обозначены стратегии сохранения в них высоких рейтингов и аналитики одновременно. В этом заключается значимость итогов работы и личный вклад автора в исследовании международной журналистики.

Библиографический список


1. Короченский А.П. *Мировая журналистика: история, теория, практика*: сборник научных и публицистических работ. Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2015: 179 – 188.
2. Короченский А.П. *«“Пятая власть”?: Феномен медиакритики в контексте информационного рынка*». Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 2002: 235 – 248.
3. *Журналистика и медиаобразование – 2007*: сборник трудов II Международной научно-практической конференции: в 2 т. Белгород: БелГУ, 2007; Т. I: 164 – 170.
4. Беспалова А.Г., Корнилов Е.А., Короченский А.П. и др. *История мировой журналистики*. Москва – Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2003. Available at: http://evartist.narod.ru/text8/49.htm
5. Пуляев П. *29 января 2018. «ТОП политических YouTube каналов в Украине. Выбор «Вестей»»*. Available at: https://vesti.ua/politika/275223-top-politicheskikh-youtube-kanalov-v-ukraine-vybor-vestej
6. Супрун А. «*BAMPER TV*». 15 июля 2021. «Купатися заборонено! Бампер і Сус». Available at: https://www.youtube.com/watch?v=qOWEUClwgg4
7. Джангиров Д.Г. *20 июля 2021. YouTube канал «Капитал», 862-й выпуск программы «Работа над ошибками». «Большая игра началась! Д. Джангиров и М. Хазин»*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=Ue0pdC0sh8k
8. Супрун А. «BAMPER TV». *07 июля 2021. «Про вилiт з Євро-2020, село Нью-Йорк та Івана Купала. Бампер і Сус*». Available at: https://www.youtube.com/watch?v=y3M4c8ybEFE
9. Джангиров Д.Г. *03 июля 2021. YouTube канал «Капитал», 858-й выпуск программы «Работа над ошибками». «Кому именно «англичанка гадит»? Д. Джангиров и М. Хазин»*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=xBsoSUpfKtg
10. *Супрун А. «BAMPER TV». 12 августа 2021. «Про Мессі в ПСЖ, віртуальну гривню та космічних туристів. Бампер і Сус*». Available at: https://www.youtube.com/watch?v=k1ERflwYC3I
11. Джангиров Д.Г. *08 августа 2021. YouTube канал «Капитал», 879-й выпуск программы «Работа над ошибками». «Безжалостные американские друзья. Д. Джангиров и Р. Бортник»*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=B6mazfGQnr0
12. Джангиров Д.Г. *26 октября 2021. YouTube канал «Капитал», «Итоги недели». «Валдайская речь Путина, Байден, Талибан и военное дело»*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=qZq69ooh-0c&t=85s
13. Джангиров Д.Г. *27 октября 2021. YouTube канал «Капитал», «Итоги недели». «Эрдоган, Путин-Беннет и кризис Европы»*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=3alf03KCFv0&t=1s


References


1. Korochenskij A.P. *Mirovaya zhurnalistika: istoriya, teoriya, praktika:* sbornik nauchnyh i publicisticheskih rabot. Belgorod: ID «Belgorod» NIU «BelGU», 2015: 179 – 188.
2. Korochenskij A.P. *«“Pyataya vlast’”?: Fenomen mediakritiki v kontekste informacionnogo rynka*». Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo universiteta, 2002: 235 – 248.
3. *Zhurnalistika i mediaobrazovanie – 2007*: sbornik trudov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2 t. Belgorod: BelGU, 2007; T. I: 164 – 170.
4. Bespalova A.G., Kornilov E.A., Korochenskij A.P. i dr. *Istoriya mirovoj zhurnalistiki*. Moskva – Rostov-na-Donu: Izdatel'skij centr «MarT», 2003. Available at: http://evartist.narod.ru/text8/49.htm
5. Pulyaev P. *29 yanvarya 2018. «TOP politicheskih YouTube kanalov v Ukraine. Vybor “Vestej”»*. Available at: https://vesti.ua/politika/275223-top-politicheskikh-youtube-kanalov-v-ukraine-vybor-vestej
6. Suprun A. «*BAMPER TV*». 15 iyulya 2021. «Kupatisya zaboroneno! Bamper i Sus». Available at: https://www.youtube.com/watch?v=qOWEUClwgg4

7. Dzhangirov D.G. *20 iyulya 2021. YouTube kanal «Kapital», 862-j vypusk programmy «Rabota nad oshibkami». «Bol'shaya igra nachalas'! D. Dzhangirov i M. Hazin»*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=Ue0pdC0sh8k
8. Suprun A. «BAMPER TV». *07 iyulya 2021. «Pro vilit z Єvro-2020, selo N'yu-Jork ta Ivana Kupala. Bamper i Sus»*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=y3M4c8ybEFE
9. Dzhangirov D.G. *03 iyulya 2021. YouTube kanal «Kapital», 858-j vypusk programmy «Rabota nad oshibkami». «Komu imenno "anglichanka gadit"? D. Dzhangirov i M. Hazin»*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=xBsoSUpfKtg
10. *Suprun A. «*BAMPER TV*». 12 avgusta 2021. «Pro Messi v PSZh, virtual'nu grivnyu ta kosmichnih turistiv. Bamper i Sus»*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=k1ERflwYC3I
11. Dzhangirov D.G. *08 avgusta 2021. YouTube kanal «Kapital», 879-j vypusk programmy «Rabota nad oshibkami». «Bezzhalostnye amerikanskie druz'ya. D. Dzhangirov i R. Bortnik»*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=B6mazfGQnr0
12. Dzhangirov D.G. *26 oktyabrya 2021. YouTube kanal «Kapital», «Itogi nedeli». «Valdajskaya rech' Putina, Bajden, Taliban i voennoe delo»*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=qZq69ooh-0c&t=85s
13. Dzhangirov D.G. *27 oktyabrya 2021. YouTube kanal «Kapital», «Itogi nedeli». «`Erdogan, Putin-Bennet i krizis Evropy»*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=3alf03KCFv0&t=1s

*Статья поступила в редакцию 21.11.21*

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-492-494

***Li Jiajia**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: jennymoscow@yandex.ru*

**COMPARISON OF THE TERM "MORPHEME" IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGE AND THE PROBLEM OF ITS TRANSLATION.** The concept of a morpheme, which is a universal linguistic unit and one of the most important concepts in linguistics, has more than one translation option in Chinese with a different meaning. The importance of the unambiguous correspondence of the main term of morphemics – morpheme – in Russian and Chinese languages contains the relevance of the article. In order to offer the most accurate translation of the term for modern science, this article examines a problem of variability of the term in the Chinese language through the historical facts of its formation and translation. In this regard, the author solves a number of problems: description of the history of the emergence of this term in two languages; description of the features of different words for expressing the concept of morpheme in Chinese; comparison of the different interpretations and translations of the term morpheme from Russian into Chinese; analysis of the influence of the morphological type of language on the formation of this term. As a result, the Russian-Chinese translation of "morpheme" – "语素" is proposed as the most correct correspondence for modern science. The scientific novelty of the research lies in the proof of the inaccuracy and irrelevance of some translations of the term into Chinese, which are often used now. The theoretical significance lies in an attempt to reveal the main reasons for the appearance of translation options of this term, which are not suitable for modern morpheme study, and that allows avoiding incorrect translation of a morpheme from Russian into Chinese. The practical significance of the research lies in the fact that the correct use of the basic morphemic term helps to eliminate difficulties in understanding the terms in the international scientific discourse. The results can contribute to the growth of mutual understanding in international scientific exchange in the field of linguistics and can be used in teaching foreign languages, compiling dictionaries, etc.

*Key words:* **Russian, Chinese, term, linguistic term, morpheme, translation, translation options.**

***Ли Цзяцзя**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: jennymoscow@yandex.ru*

# СРАВНЕНИЕ ТЕРМИНА «МОРФЕМА» В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ПРОБЛЕМА ЕГО ПЕРЕВОДА

Понятие морфемы, являющееся универсальной языковой единицей и одним из важнейших понятий в лингвистике, имеет более одного варианта перевода на китайский язык, каждый из которых отличается оттенком значения. Актуальность данной статьи обусловлена важностью однозначного соответствия основного термина морфемики – морфема – в русском и китайском языках. С целью предложить наиболее верный для современной науки перевод термина в данной статье рассматривается проблема вариативности термина в китайском языке через исторические факты его образования и перевода. В связи с этой целью автор решает ряд задач: выделяет и описывает историю возникновения данного термина в двух языках, особенности разных слов для выражения понятия морфемы в китайском языке, сопоставляет разные интерпретации и переводы термина морфема с русского на китайский и анализирует влияние морфологического типа языка на формирование данного термина. В результате после выявления причин возникновения вариативно предлагается русско-китайский перевод термина «морфема» – «语素» как наиболее правильное соответствие для современной науки. Научная новизна исследования заключается в доказательстве неточности и неактуальности некоторых переводов термина на китайский язык, часто употребляемых в настоящее время. Теоретическая значимость заключается в попытке раскрыть основные причины появления вариантов перевода данного термина, не подходящих для современного морфемного изучения, что позволяет избегать вольного и неправильного перевода морфемы с русского языка на китайский. Практическая значимость исследования заключается в том, что правильное употребление основного термина морфемики способствует устранению трудностей в понимании терминов в международном научном дискурсе. Полученные результаты могут способствовать росту взаимопониманий в международном научном обмене в области лингвистики и использоваться при обучении иностранным языкам, составлении словарей и т.п.

*Ключевые слова:* **русский язык, китайский язык, термин, лингвистический термин, морфема, перевод, варианты перевода.**

Понятие «морфема», означающее минимальную значимую часть слова, предложил использовать И.А. Бодуэн де Куртенэ в 1881 году. Введение данного термина в научный дискурс положило начало исследованию морфем в разных языках. Со временем понятие морфемы стало одним из важнейших в лингвистике и сейчас рассматривается учёными как универсальная языковая единица. Описывая структуру любого языка, исследователи часто сталкиваются с этим термином, поэтому изучение данной темы является актуальным.

Морфемы являются объектом ряда российских и зарубежных исследований. Так, о важной роли морфем в языке говорил Б.Н. Головин в одной из своих работ: «Роль морфем в языке громадна. При их участии выражаются и формируются уже знакомые нам лексические значения слова. При их участии образуются новые слова. При их участии выражаются и формируются еще не знакомые нам теоретически грамматические значения слова...» [1, с. 123]. К этой теме обращался также лингвист Г.А. Климов в своей работе «Фонема и морфема. К проблеме лингвистических единиц». Исследователь писал о важности и актуальности изучения морфемы при исследовании языка, отмечая, что на протяжении почти полувека морфема является неотъемлемым понятием любого лингвистического исследования, описывающего модели языковой структуры. Он указывал на то, что без употребления понятий фонемы и морфемы в наши дни немыслима ни одна работа, ставящая перед собой теоретико-методические или прикладные в широком смысле слова задачи [2, с. 3]. Таким образом, центральное положение понятия морфемы в языковых исследованиях очевидно. Кроме того, изучение морфем играет важную роль в обучении иностранным языкам, так как позволяет лучше разъяснить и понять их структуру.

Китайский и индоевропейские языки имеют существенные различия. В силу своей структуры китайский язык редко заимствует слова индоевропейских языков по звучанию. Поэтому процесс заимствования, в том числе и формирования терминологии, основан на понимании заимствованного термина учёными и традиции использования китайского языкового знака. «Морфема» – один из таких терминов: его перевод на китайский язык вызвал ряд споров, в результате чего на данный момент для выражения одного понятия существует несколько китайских слов и, соответственно, несколько вариантов перевода.

Например, в «Новом русско-китайском и китайско-русском словаре лингвистических терминов» морфема переведена как 词素 [cí sù], 语素 [yǔ sù] и 形位 [xíng wèi] [3, с. 80]. В «Китайско-казахско-русском словаре лингвистических терминов» дан перевод 词素 [cí sù] [4, с. 40] и 语素 [yǔ sù] [4, с. 247]. Кроме того, некоторые переводчики используют перевод 形素 [xíng sù], особенно часто встречаемый в Интернете. Таким образом, существует 4 перевода русского термина «морфема» на китайский язык: 词素 [cí sù], 语素 [yǔ sù], 形位 [xíng wèi] и 形素 [xíng sù].

Цель данного исследования заключалась в определении наиболее точного варианта перевода термина «морфема» для современной науки с русского на китайский язык. Для этого были поставлены следующие задачи: 1) изучить процесс формирования термина «морфема» в русском и китайском языках; 2) сравнить определения морфемы и выявить различия между пониманием этого термина учёными-лингвистами; 3) определить влияние морфологического типа языков на формирование термина «морфема». Выбор наиболее точного перевода термина будет способствовать лучшему пониманию китайскими лингвистами самого понятия «морфема» и позволит устранить ряд затруднений в научном дискурсе между китайскими и российскими учёными.

Ю.С. Маслов в исследовании 1987 года определил морфему как «часть слова». Он отмечал: «Вычленение морфем – частей слов – основывается на параллелизме между частичными различиями, наблюдаемыми во внешнем облике (звучании) слов и их форм, и частичными различиями в значениях (лексических и грамматических), передаваемых этими словами и формами» [5, с. 132]. Проанализировав признаки выделения морфем в русском языке, Б.Н. Головин определил морфему следующим образом: «…это наименьшая, далее не членимая, материально-смысловая часть слова, выделяемая на основе сопоставления слов друг с другом» [1, с. 122 – 123].

Самый ранний и наиболее распространённый перевод термина «морфема», заимствованного из европейских языков в китайский, – 词素 [cí sù] – основывался именно на понимании морфемы как минимальной части слова: *词 [cí]* ‘слово’, *素 [sù]* ‘единица, составная часть’. Однако из-за неясности границ между словами и морфемами в китайском языке такой перевод вызвал разногласия среди ученых.

В морфологической типологии языков китайский относится к так называемым аморфным языкам (от греч. *amorphos* ‘бесформенный’), т.к. традиционно считалось, что в китайском языке отсутствуют формы слова. На сегодняшний день учёные пришли к мнению, что языки такого типа, как китайский, нельзя называть аморфными, поскольку языка вне формы быть не может, однако форма в языках проявляется по-разному. Несмотря на это, термин «аморфный язык» отражает некоторые характеристики китайского языка: например, слова не имеют словоизменительной парадигмы, нет флексий, отсутствует последовательная аффиксация при образовании новых слов.

В китайском языке существует много корневых слов, т.е. слов, для которых одна морфема (корень) равна одному слову. Конечно, в китайском языке также есть определенное количество аффиксов, выражающих только грамматическое значение, но по сравнению с русскими эти морфемы не являются обязательными для употребления, и большая часть слов в языке не изменяется. Существительные и глаголы в китайском языке остаются неизменными, не склоняются и не спрягаются в отличие от русских слов. Например, по-русски можно сказать: *Я люблю бабочек* или *Бабочки любят меня*, а по-китайски это звучит: *我爱蝴蝶 [wǒ ài hú dié]* или *蝴蝶爱我 [hú dié ài wǒ]*. На этом примере наглядно видно, что в китайском языке изменяется только порядок слов, сами слова остаются неизменными. Кроме того, здесь *我 [wǒ]*, *爱 [ài]* и *蝴蝶 [hú dié]* одновременно являются словами и морфемами (корнями).

Учитывая эту особенность китайского языка, различают два типа морфем: 成词语素 [chéng cí cí sù] и 不成词语素 [bù chéng cí cí sù]. Первый тип – это морфема, которая одновременно представляет собой морфему и слово, используемое самостоятельно; второй тип – это морфема, которая не равна слову и не может быть использована отдельно от него.

Из вышесказанного понятно, что морфемы и слова в китайском языке часто совпадают. В учебнике «Современный китайский язык» отмечается, что все морфемы, которые могут использоваться в предложении как слово, в то же время являются словами [6, с. 218]. Ло Сяосо в книге «Введение в современный китайский язык» также отметил, что 成词语素 [chéng cí cí sù] в китайском языке одновременно являются морфемами и словами [7, с. 89].

Многие лингвисты считают, что, поскольку некоторые морфемы в китайском языке сами по себе являются словами, их нельзя назвать *词素 [cí sù]*, т.к. буквально это ‘составная часть слова’. Именно поэтому перевод термина «морфема» как 词素 [cí sù] на китайский язык вызывает неоднозначное отношение ученых.

По указанным выше причинам такие исследователи, как Люй Шусян, Чжу Дэси и др., предложили переводить западное понятие морфемы термином 语素 [yǔ sù], где *语 [yǔ]* значит ‘язык’, а *素 [sù]* – ‘единица, составная часть’, т.е. буквально ‘единица языка’.

Автор «Грамматического анализа китайского языка» отмечает, что самая маленькая грамматическая единица – это 语素 [yǔ sù], и определяет этот термин как «наименьшую единицу звуковой и семантической оболочки». Использовать же 词素 [cí sù] как термин, обозначающий наименьшую языковую единицу также можно, но это понятие не включает в себя слова-морфемы, поэтому для передачи значения «морфема» лучше использовать 语素 [yǔ sù] [8, с. 15]. В исследовании, проведенном факультетом китайского языка Нанкинского педагогического университета, утверждается, что все 词素 [cí sù], упомянутые в предыдущих учебниках грамматики, можно переименовать в 语素 [yǔ sù]. Поскольку 词素 [cí sù] – только те морфемы, которые не равны слову, а такие как *人 [rén]* ‘человек’, *玻璃 [bō lí]* ‘стекло’ и т.п. просто нелогично называть 词素 [cí sù]. 语素 [yǔ sù] может быть меньше слова или равна слову, в то время как 词素 [cí sù] всегда меньше слова [9, с. 75].

Необходимо отметить, что при заимствовании и раннем переводе термина «морфема» как 词素 [cí sù] не учитывалась традиция использования языка китайским народом, для которой важно буквальное значение слов. *词素 [cí sù]* же буквально означает ‘составная часть слова’, и включение в это понятие слов-морфем вызывает путаницу среди носителей языка, т.к. не соответствует китайским языковым традициям.

Таким образом, если в русском языке определять морфему как часть слова, основываясь на определении Ю.С. Маслова и Б.Н. Головина, то наиболее подходящим переводом этого термина на китайский является 词素 [cí sù]. В китайском языке, как и в русском, существуют слова-морфемы, состоящие только из корня (из корня и нулевого окончания в русском языке, однако у китайских слов-морфем не появляется формообразующих аффиксов при склонении). Поэтому перевод 词素 [cí sù] не является ошибкой. Как в русском языке слова могут состоять из одной морфемы, так же и в китайском языке нельзя отрицать, что слово, состоящее только из корня, равно морфеме.

Однако из-за огромного количества корневых слов в китайском языке и особенностей языка (в частности, из-за идеографического способа письма, для которого очень важно буквальное значение слов) многие лингвисты считают, что 语素 [yǔ sù] является более уместным вариантом перевода.

В словаре В.Н. Ярцевой морфема определяется как одна из основных единиц языка, часто определяемая как минимальный знак, т.е. такая единица, в которой за определённой фонетической формой (означающим) закреплено определённое содержание (означаемое) и которая не членится на более простые единицы того же рода [10, с. 312]. Н.С. Шарафутдинова также упоминает, что морфема – это минимальная двусторонняя единица языка [11, с. 110]. Китайский термин 语素 [yǔ sù] подчеркивает именно понятие единицы языка, и использование этого термина позволяет лучше разграничить понятия «слова» и «морфемы» в китайском языке.

На основе приведенного выше анализа можно сделать вывод о том, что существуют достаточные основания для использования как термина 词素 [cí sù], так и термина 语素 [yǔ sù]. 词素 [cí sù] подходит в первую очередь для обозначения морфемы в западных языках, однако для китайского языка более подходящим является 语素 [yǔ sù].

Кроме двух терминов, обозначенных выше, морфема может переводиться на китайский язык ещё и как 形素 [xíng sù] и 形位 [xíng wèi]. Оба этих термина основываются на понятии формы (*形 [xíng]* ‘форма’). В современном китайском языке эти два термина редко используются для обозначения морфемы, но они зафиксированы в словарях в качестве вариантов перевода. Морфема представляет собой двустороннюю единицу, имеющую план содержания и план выражения, поэтому обращать внимание только на форму (план выражения) недостаточно. Термины же 形素 [xíng sù] и 形位 [xíng wèi] можно сравнить с понятием «морфа» в русском языке. В «Китайско-казахско-русском словаре лингвистических терминов» морфа переводится как 形素 [xíng sù] [4, с. 224]. Как было отмечено, в «Новом русско-китайском и китайско-русском словаре» даны несколько переводов термина «морфема»: 词素 [cí sù], 语素 [yǔ sù], 形位 [xíng wèi], слово «морфа» же переведено как 形素 [xíng sù] и 词素 [cí sù] [3, с. 80]. Можно заметить, что два разных по значению слова имеют в этом словаре одинаковый перевод, что недопустимо, когда речь идёт о терминах. Итак, сопоставляя китайские и русские термины, можно заключить, что слово 形素 [xíng sù] соответствует русскому понятию «морфа», а слово 形位 [xíng wèi] можно исключить, поскольку в языке и в научных трудах оно встречается редко.

В силу того, что китайский язык и европейские языки относятся к разным морфологическим типам, слово «морфема» на китайский может переводиться по-разному.

Анализируя восприятие, дефиниции и историю термина «морфема» в китайском и русском языках, можно сделать вывод о том, что для современной науки лучшим вариантом перевода рассматриваемого термина на китайский язык является 语素 [yǔ sù], а не привычный ранее 词素 [cí sù]. Термин 形素 [xíng sù] следует, скорее, считать соответствием термину «морф», а не «морфема».

Таким образом, исследование позволило выявить следующую проблему: отсутствие унификации терминологии в одном языке влечет за собой искажения при переводе терминов на другие языки, что может вызвать недопонимание в международном научном диалоге. Кроме того, было определено, что важные лингвистические термины, такие как, например, «морфема», по-прежнему имеют проблемы несоответствия в китайском и русском языках. Следует учитывать это в научных работах.

Библиографический список

1. Головин Б.Н. *Введение в языкознание*. Москва: Высшая школа, 1977.
2. Климов Г.А. *Фонема и морфема: к проблеме лингвистических единиц*. Москва: Либроком, 2016.
3. 李发元. 新俄汉汉俄语言学术语词典 / 李发元, 余源, 吴思如编著 — 北京. : 中国社会科学出版社, 2016. Ли Ф., Юй Ю., У С. *Новый русско-китайский и китайско-русский словарь лингвистических терминов*. Пекин: China Social Sciences Press, 2016.

4. 张定京. 汉-哈-俄语言学术语词典 / 张定京, (哈)托力肯·哈力别克编 - 北京.: 中央民族大学出版社, 2018. Чжан Д., Калибекулы Т. *Китайско-казахско-русский словарь лингвистических терминов*. Пекин: Издательство Центрального университета национальностей, 2018.
5. Маслов Ю.С. *Введение в языкознание*. Москва: Высшая школа, 1987.
6. 现代汉语: 普通高等教育»十一五»国家级规划教材(上册) / 黄伯荣, 廖序东主编. — 4版 — 北京.: 高等教育出版社, 2007. *Современный китайский язык*: учебник национального планирования для общего высшего образования в рамках «Одиннадцатая пятилетка». Пекин: Высшее образование, 2007; Т. 1.
7. 骆小所. 现代汉语引论 / 骆小所. - 昆明.: 云南大学出版社, 2005. Ло С. *Введение в современный китайский язык*. Куньмин: Издательство Юньнаньского университета, 2005.
8. 吕叔湘. 汉语语法分析问题 / 吕叔湘. - 北京: 商务印书馆, 1979. Люй Ш. *Грамматический анализ китайского языка*. Пекин: Коммерческое издательство, 1979.
9. 现代汉语: 提示与解说 / 南京师范大学中文系汉语教研室编著. - 湖北.: 湖北教育出版社, 198. *Современный китайский язык: подсказка и объяснение*. Хубэй: Просвещение Хубэй, 1986.
10. *Языкознание. Большой энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1998: 685
11. Шарафутдинова Н.С. *Теория и история лингвистической науки*. Ульяновск: УлГТУ, 2012.

References

1. Golovin B.N. *Vvedenie v yazykoznanie*. Moskva: Vysshaya shkola, 1977.
2. Klimov G.A. *Fonema i morfema: k probleme lingvisticheskih edinic*. Moskva: Librokom, 2016.
3. 李发元. 新俄汉汉俄语言学术语词典 / 李发元, 余源, 吴思如编著 — 北京.: 中国社会科学出版社, 2016. Li F., Yuj Yu., U S. *Novyj russko-kitajskij i kitajsko-russkij slovar' lingvisticheskih terminov*. Pekin: China Social Sciences Press, 2016.
4. 张定京. 汉-哈-俄语言学术语词典 / 张定京, (哈)托力肯·哈力别克编 — 北京.: 中央民族大学出版社, 2018. Chzhan D., Kalibekuly T. *Kitajsko-kazahsko-russkij slovar' lingvisticheskih terminov*. Pekin: Izdatel'stvo Central'nogo universiteta nacional'nostej, 2018.
5. Maslov Yu.S. *Vvedenie v yazykoznanie*. Moskva: Vysshaya shkola, 1987.
6. 现代汉语: 普通高等教育»十一五»国家级规划教材(上册) / 黄伯荣, 廖序东主编. — 4版 — 北京.: 高等教育出版社, 2007. *Sovremennyj kitajskij yazyk*: uchebnik nacional'nogo planirovaniya dlya obschego vysshego obrazovaniya v ramkah «Odinnadcataya pyatiletka». Pekin: Vysshee obrazovanie, 2007; T. 1.
7. 骆小所. 现代汉语引论 / 骆小所. - 昆明.: 云南大学出版社, 2005. Lo S. *Vvedenie v sovremennyj kitajskij yazyk*. Kun'min: Izdatel'stvo Yun'nan'skogo universiteta, 2005.
8. 吕叔湘. 汉语语法分析问题 / 吕叔湘. - 北京: 商务印书馆, 1979. Lyuj Sh. *Grammaticheskij analiz kitajskogo yazyka*. Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 1979.
9. 现代汉语: 提示与解说 / 南京师范大学中文系汉语教研室编著. - 湖北.: 湖北教育出版社, 198. *Sovremennyj kitajskij yazyk: podskazka i ob`yasnenie*. Hub`ej: Prosveschenie Hub`ej, 1986.
10. *Yazykoznanie. Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 1998: 685
11. Sharafutdinova N.S. *Teoriya i istoriya lingvisticheskoj nauki*. Ul'yanovsk: UlGTU, 2012.

*Статья поступила в редакцию 19.11.21*

УДК 811.35

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-494-496

***Gabibullayeva P.M.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Dagestan Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: 79patimat079@mail.ru*

**SEPARATE DEFINITIONS AND APPLICATIONS IN TEXTS OF KHABIB ALIYEV'S FICTION.** The article analyzes separate definitions and applications in texts of Khabib Aliyev's fiction. The break in the syntactic connection between the determinant and the definable leads to a long pause, causes a change in the intonation pattern of utterance. The main logical and syntactic stress in the sentence is transferred to separate terms or constructions. Isolated members or constructions are filled with lively expression, stand out emotionally, acquire greater significance and more vivid expressiveness. It is noted that by breaking a sentence into separate pieces, the author turns a coherent stream of speech into a combination of intonationally closed syntactic units that define and complement each other with their meanings. If the chain of isolated circumstances in the sentence occupies a closing position, then it can be intonation gradation, the content of which is that the first clarifying term is read in a more elevated voice, the second clarifying term is read with a barely noticeable decrease in tonality, the third clarifying member is read already with a decrease in voice. Such intonation gradation gives speech a peculiar rhythm and expressiveness.

*Key words:* **separate definitions, applications, prose texts, expression, expressiveness, logical and syntactic stress, syntactic constructions.**

***П.М. Габибуллаева,*** *канд. филол. наук, зав. каф. дагестанских языков Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: 79patimat0079@mail.ru*

# ОБОСОБЛЕННЫЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ И ПРИЛОЖЕНИЯ В ТЕКСТАХ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ ХАБИБА АЛИЕВА

В статье проводится анализ обособленных определений и приложений в текстах художественной прозы Хабиба Алиева. Разрыв синтаксической связи между определяющим и определяемым ведет за собой длительную паузу, вызывает изменение интонационного рисунка произнесения. А основное логико-синтаксическое ударение в предложении переносится на обособленные члены или конструкции, которые наполняются живой экспрессией, выделяются эмоционально, приобретают большую значимость и более яркую выразительность. Отмечается, что, разбивая предложение на отдельные куски, связный поток речи автор превращает в соединение интонационно замкнутые синтаксические единицы, которые определяют и дополняют друг друга своими значениями. Если цепь обособленных обстоятельств в предложении занимает замыкающее положение, то мы можем иметь дело с интонационной градацией, содержание которой заключается в том, что первый уточняющий член читается более приподнятым голосом, второй – с еле заметным снижением тональности, третий – уже с понижением голоса. Такая интонационная градация придает речи своеобразный ритм и выразительность.

*Ключевые слова:* **обособленные определения, приложения, тексты художественной прозы, экспрессия, выразительность, логико-синтаксическое ударение, синтаксические конструкции.**

В творчестве даргинского писателя Хабиба Алиева широкое применение получил прием интонационного выделения определительных членов и конструкций. Обособленные члены и конструкции, будучи по своей структуре весьма краткими оборотами, всегда способствуют сжатой, образной и конкретной передаче мысли говорящего или пишущего о признаках лиц, предметов и явлений [1–9].

А.М. Пешковский, характеризуя такие конструкции, говорил, что «согласуемые обособленные члены и группы дают нам возможность нагружать наши выражения, не нагружая их, усложнять в такой же степени ее выражения» [4, с. 249].

В лингвистике обособлением называют смысловые и интонационные отрезки речи, образующиеся путем выделения того или иного второстепенного члена как с относящимися к нему или зависящим от него словами, так и без них, которые всегда представляют собой грамматически связное целое.

В.В. Виноградов отмечает, что «обособленные члены и обособленные конструкции представляют собой своеобразные смысловые синтаксические единства внутри предложения, выделяемые средствами инверсии и интонации с целью придать более сильную выразительность содержащемуся в них понятию, образу, характеристике. Обособленные члены предложения обычно наполнены живой экспрессией, подчеркиваются логически или эмоционально, но от этого они не перестают быть второстепенными членами в грамматическом смысле» [3, с. 26].

Приемы обособления членов предложения, а также синтаксических конструкций, применяемые в русском языке, нельзя полностью применить к даргинскому языку. А обособление, характерное для даргинского языка, как по своей грамматической структуре, так и по семантическому своеобразию не всегда совпадает с обособлением в других языках.

В даргинском языке, как и в других дагестанских языках, вопрос о верном использовании названия и классификации таких конструкций окончательно не разрешен. Ряд исследователей считают, что данные конструкции необходимо выделить в промежуточную группу. Их называют осложненными членами предложениями.

Вопросы даргинского предложения и сущность входящих в него синтаксических единиц определяются и характеризуются, исходя из имманентных признаков описываемых величин. Не отрицая существования общих языковых реалий вообще, в то же время мы придерживаемся того убеждения, что каждый язык, в данном случае даргинский, имеет свой неповторимый синтаксический строй, что сущность синтаксических структур даргинского языка можно определить лишь через признаки, характерные для данного языка, что эти структуры в большей или меньшей степени отличаются от соответствующих структур других языков.

Осложненное обстоятельство имеет те же разновидности, что и простое обстоятельство: места, времени, причины и цели. Особую роль при формировании осложненного обстоятельства играют деепричастные и другие отглагольные формы [6, с. 531].

Актуальность данного исследования определяется тем, что синтаксис произведений даргинских писателей, в том числе и синтаксис прозы Хабиба Алиева, до сих пор не изучен. В статье впервые в даргинском языке делается попытка разобраться в функционировании обособленных определений и приложений в текстах художественной прозы Хабиба Алиева.

Цель исследования – определить принципы, способствующие функционированию обособленных определений и приложений в текстах художественной прозы даргинского писателя Хабиба Алиева.

Для достижения поставленной цели потребовалось решение следующих задач: выявить, какие характеристические качества содержат в себе обособленные определения, приложения и обстоятельства в текстах писателя; проанализировать роль обособленных приложений, уточнений в текстах произведений Хабиба Алиева.

Разрыв синтаксической связи между определяющим и определяемым ведет за собой длительную паузу, вызывает изменение интонационного рисунка произнесения. А основное логико-синтаксическое ударение в предложении переносится на обособленные члены или конструкции, которые наполняются живой экспрессией, выделяются эмоционально, приобретают большую значимость и более яркую выразительность.

Так, обособленные члены и конструкции, выделяясь на общем фоне особой интонацией, привлекают к себе внимание. Приведем примеры: *Халатигъунти дурх1ни, сабира арбукьес балбизурти, гьанна иличи дадбизурли, вякьбизурли х1ербик1улри чула гьалавси военный палтарличилси адамличи, чула тухум саял, шан саял арагъес дигули.* – «Те из детей, которые были постарше, собравшиеся уходить, остановились и смотрели на военного, как вкопанные, завороженные, пытаясь разглядеть в нем человека, похожего на сельчанина, родственника».

У Хабиба Алиева случаи обособления определительных предложений встречаются не часто. Чаще всего он обособляет как одиночные, так и распространенные члены предложения: *Илис набчил, мешебейличил, гъайик1ес дигули ах1енри.* – «Он со мной, лесником, не хотел разговаривать» (Дни поздней осени, с. 147).

*Ургубада, старый пахарь Ургубада, отчего лежишь ты в полутьме своего старого дома, боясь проснуться окончательно, с грустью прислушиваясь к воркотне своей старухи, – разве ты похож на лузгу*? [1, с. 7].

Для Хабиба Алиева характерно концентрирование при одном определяемом слове несколько однородных обособленных определений. Подобные обособления делают речь напряженной, прерывистой. Благодаря этому изображаемые детали приобретают рельефность, и более важные детали, признаки, качества, свойства выступают на первый план: *Илала гьала кайибси, хьанц1а х1улбар, берх1е гъезла вег1, столличи г1яшиубли серил лук1улри.* – «Сидящий впереди него, с синими глазами, с рыжей шевелюрой, наклонившись на стол, писал что-то» [1, с. 64].

*Чакараба, гьаниркахъули сунела цаибил мурул, сайра увях1си, варскъа, гьар замана гьанбикуназир тярх1рулхъи.* – «Чакараба, вспоминая своего первого мужа, подлого и упрямого, всегда вздрагивала» [1, с. 49].

Такие характеристические качества содержат в себе и обособленные приложения, являющиеся вторым названием определяемого слова. Как и обособленные определения, обособленные приложения писатель использовал как более эффективные выразительные средства. Они применялись главным образом для характеристики персонажей, описания их внешнего облика, для выделения наиболее важнейших и мельчайших деталей.

Обособленные приложения, характеризуя действующее лицо, у Хабиба Алиева нередко указывают на:

– собственное имя: *Нушала шилизиб бег1 гьалаб ц1едешла анхъ убатурси сайри Бигиши, ил х1ела хала дудеш.* – «В нашем селе первым посадившим фруктовый сад был Бигиши, твой дедушка». *Зулайхала дудеш, Магьди, вершавиубли дургъбазивад гьавухъунсири.* – «Отец Зулайхи, став предателем, сбежал с войны». [2, с. 141, 157];

– национальность: *Набчил барх Ват1ан багьандан бургъулри лебилра миллатла вакилти, урусуни, татарти, къиргизуни, гуржни.* – «Со мной вместе за Родину воевали представители всех народов, русские, татары, киргизы, грузины» [2, с. 142];

– родственные отношения: *Кариаба, Хизрила неш, дебали малх1ямси ва сахават хьунул адам сари.* – «Кариаба, мать Хизри, была очень мягкой и щедрой женщиной» [1, с. 86].

Иногда обособленные приложения используются автором для уточнения другого имени существительного, являющегося синонимом:

*Х1ела, Сайди, ругаг ригнаба, урк1и аргъибил юлдаш, чинарад-риалра рагьаррулхъан, – дукарях1иб Аманулла.* «У тебя, Сайди, есть, наверное, любовница, подруга, откуда-нибудь появится она, – засмеялся Аманулла».

В некоторых случаях, стремясь полнее охарактеризовать действующих лиц или создать более или менее цельный портрет своих персонажей, Х. Алиев при одном и том же определяемом слове или имени концентрирует несколько обособленных определений и приложений:

*Лерил шантала суалтас жавабти дудлугулри райкомла секретарьли, ахъси кьаркьа вег1, берх1е гъезла вег1, делсунти берх1е супилтар мурул адамли.* – «На все вопросы сельчан ответы давал секретарь райкома, высокий, худощавый мужчина, с рыжей шевелюрой, с рыжими скрученными усами» [2, с. 204].

Употребление таких оборотов явно усиливает художественно-изобразительную сущность текста.

Хабиб Алиев в речи повествователя часто раскрывает смысл того или иного члена предложения посредством введения обособленных уточнений, которые могут быть оформлены как интонационно-смысловое выделение. Они, являясь приемом детализации, создают повествованию прерывистую интонацию, характерную для живой разговорной речи.

С помощью обособленных уточнений писатель раскрывает содержание обстоятельственных членов, которые указывают на:

1) время действия: *Гьачам, к1ел баз гьалаб, нуша иличила гъайдухъунра ухъна къараул Хангишичил.* – «Однажды, два месяца назад, по этому вопросу мы разговорились со старым сторожем Хангиши». *Ил анц1букьлис г1ереги, х1ябал барх1и дикибх1ейс, ну шила гумайлизи гьаввак1ира.* – «После этого случая, спустя три дня, я заглянул в сельский годекан»;

2) место действия: *Сайдичи вях1чили, стола итил шачив кайилри Аманулла.* – «Напротив Сайди, на той стороне стола, сидел Аманулла». *Зулайха къапула рух1нарухъун, сунела азбарлизи ва кьут1кьули рисириб.* – «Зулайха вошла в ворота, в свой двор, а потом горько расплакалась»;

3) образ действия: *Умалатли рурсбала далуйти х1едакьибсила дариб, урчила улибхьализи вархибсила дариб, илдачи х1ерх1ейк1ули, сунела гьуни даимбариб.* – «Умалат прикинулся, что не слышит песен девушек, что завозился с седлом, не глядя в их сторону, продолжил свой путь»;

4) меру действия: *Итабях1, шагьарлизибях1, гьуни бухъянси саби, 150 километралара имц1али, нуша машинализир аркьех1е.* – «Туда, в сторону города, дорога длинная, более 150 километров, мы поедем на машине».

Научная новизна определяется тем, что в статье проводится анализ обособленных определений, уточнений, обстоятельств и приложений в текстах художественной прозы Хабиба Алиева.

Теоретическая значимость статьи заключается в определении характера взаимоотношений и особенностей данных синтаксических конструкций в текстах художественной прозы Хабиба Алиева.

Практическая ценность представлена тем, что материалы исследования могут быть использованы в преподавании стилистики даргинского языка, а также в ходе изучения языка художественных произведений.

Хабиб Алиев уточняющие члены располагает цепочкой, то есть уточняет другим членом, следующим за ним. Так получается цепочка интонационно-смысловых выделений.

Такая дробная структура речи в виде замкнутых, взаимно разрозненных отрезков речи характеризуется частными повышениями голоса, так как в приложении сколько грамматических делений, столько и повышений, точно так же, сколько обособленных членов, столько и сильный выделений, которые характерны для отдельных приложений [5, с. 414].

Таким образом, мы пришли к следующему выводу: разбивая предложение на отдельные куски, связный поток речи, автор превращает в соединение интонационно замкнутых синтаксических единиц, которые определяют и дополняют друг друга своими значениями. Если цепь обособленных обстоятельств в предложении занимает замыкающее положение, то мы можем иметь дело с интонационной градацией, содержание которого заключается в том, что первый уточняющий член читается более приподнятым голосом, второй уточняющий член – с еле заметным снижением тональности, третий – читается уже с понижением голоса. Такая интонационная градация придает речи своеобразный ритм и выразительность.

Библиографический список

1. Алиев Х. *Пора листопада*. Москва: Советская Россия, 1989.
2. Алиев Х. *Червоточина*. Махачкала, 1988.
3. Виноградов В.В. Некоторые задачи изучения синтаксиса простого предложения. *Вопросы языкознания*. 1954; № 1.
4. Пешковский А.М. *Наш язык*. Книга для учителя. Москва-Ленинград, 1927.

5. Пешковский А.М. *Русский синтаксис в научном освещении*. Москва, 1960.
6. *Современный даргинский* язык. Махачкала, 2014.
7. Габибуллаева П.М. Повторы как образно-усилительные средства в произведениях Хабиба Алиева. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 363 – 364.
8. Габибуллаева П.М. Сравнительные конструкции в произведениях Хабиба Алиева. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 365 – 366.
9. Габибуллаева П.М. Лингвистические средства художественной выразительности в идиостиле Хабиба Алиева. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 522 – 523.

References

1. Aliev H. *Pora listopada*. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1989.
2. Aliev H. *Chervotochina*. Mahachkala, 1988.
3. Vinogradov V.V. Nekotorye zadachi izucheniya sintaksisa prostogo predlozheniya. *Voprosy yazykoznaniya*. 1954; № 1.
4. Peshkovskij A.M. *Nash yazyk*. Kniga dlya uchitelya. Moskva-Leningrad, 1927.
5. Peshkovskij A.M. *Russkij sintaksis v nauchnom osveschenii*. Moskva, 1960.
6. *Sovremennyj darginskij* yazyk. Mahachkala, 2014.
7. Gabibullaeva P.M. Povtory kak obrazno-usilitel'nye sredstva v proizvedeniyah Habiba Alieva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 363 – 364.
8. Gabibullaeva P.M. Sravnitel'nye konstrukcii v proizvedeniyah Habiba Alieva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 365 – 366.
9. Gabibullaeva P.M. Lingvisticheskie sredstva hudozhestvennoj vyrazitel'nosti v idiostile Habiba Alieva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 522 – 523.

*Статья поступила в редакцию 23.11.21*

УДК 811.35 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-496-498

***Gabibullayeva P.M.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Dagestan Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: 79patimat0079@mail.ru*

**METAPHOR IN TEXTS OF FICTION BY HABIB ALIYEV.** The article analyzes metaphors in literary works of Dargin writer Habib Aliyev. It is noted that a metaphor plays a significant role in enriching the vocabulary and figurative means of the Dargin language. Semantic and stylistic properties of metaphors can be detected by their functioning in various styles. The study of metaphor as a stylistic category of artistic speech is key in the study of figurative-linguistic means. Works of Habib Aliyev have high imagery, the main source of individual metaphors. They reflect the details of life, are carriers of aesthetic significance. Almost all semantic and stylistic properties of metaphors, as well as their categories, are found in the writer's literary texts. His works abound in the high frequency of the use of metaphors. The analysis of peculiarities of functioning of metaphors in the writer's artistic style allows to discover some more of their stylistic properties. In the language of his artistic works, so-called material metaphors are also used. The nature of the writer's use of metaphors depends on which method he chose for certain events. For the evaluation characteristics of the object of the image, the living description, the metaphor is used as the main figurative and pictorial means.

*Key words:* **metaphor, artistic style, writer's language, artistic prose, stylistic functions, figurative and expressive means.**

***П.М. Габибуллаева,*** *канд. филол. наук, зав. каф. дагестанских языков Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: 79patimat0079@mail.ru*

# МЕТАФОРА В ТЕКСТАХ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ ХАБИБА АЛИЕВА

В статье проводится анализ метафоры в текстах художественных произведений даргинского писателя Хабиба Алиева. Отмечается, что метафора играет значительную роль в обогащении лексики и образно-выразительных средств даргинского языка. Семантико-стилистические свойства метафоры можно обнаружить по их функционированию в различных стилях. Изучение метафоры как стилистической категории художественной речи является ключевым в исследовании образно-языковых средств. Произведения Хабиба Алиева обладают высокой образностью, основным источником индивидуальных метафор. Они отражают детали жизни, являются носителями эстетического значения. Почти все семантико-стилистические свойства метафор, а также их разряды встречаются в художественных текстах писателя. Его произведения изобилуют высокой частотностью употребления метафор. Анализ особенностей функционирования метафоры в художественном стиле писателя позволил обнаружить еще некоторые их стилистические свойства. В языке его художественных произведений употребляются и так называемые материальные метафоры. Характер использования писателем метафор зависит от того, какой способ он избрал для описания тех или иных событий. Для оценочной характеристики объекта изображения, живого описания главным образно-изобразительным средством выступает метафора.

*Ключевые слова:* **метафора, художественный стиль, язык писателя, художественная проза, стилистические функции, образно-выразительные средства.**

Метафора в языке художественных произведений даргинского писателя Хабиба Алиева является наиболее распространенным явлением. Она способствует развитию значения слова и расширению диапазона их употребления. Метафора играет значительную роль в обогащении лексики и образно-выразительных средств даргинского языка [1–7].

Хабиб Алиев известен даргинскому, дагестанскому читателю как автор глубоко философских стихов, широких прозаических полотен из жизни горцев. Сопряжение прошлого и настоящего стало творческой манерой писателя в эпических повествованиях «Длинные дни и ночи», «Стонущие тени», «Червоточина», «Батырай», «Трещина» и другие произведения. Писатель активно использует метафору для изображения героев своих произведений в напряженном действии и психологическом цейтноте.

В даргинском языке широко используются способы метафорического употребления слов, а также метафорического наименования художественных произведений.

Как известно, главные стилистические функции метафор обнаруживаются в художественном стиле. Однако в даргинском языке метафора как лингвистическое явление совсем не изучено.

Актуальность данной работы обусловлена тем, что роль метафоры в текстах даргинской художественной литературы, в том числе в текстах произведений Хабиба Алиева, до сих пор не изучена. В нашей работе впервые делается попытка исследования роли метафоры в художественной прозе Хабиба Алиева.

Цель исследования – определить роль и место метафоры в текстах художественной прозы даргинского писателя Хабиба Алиева.

Для достижения поставленной цели потребовать решение следующих задач: выявить особенности употребления метафоры в художественных текстах Хабиба Алиева; определить основные стилистические функции и лексико-семантические связи метафор в художественном тексте.

Общеизвестно, что метафора встречается во всех стилях языка, но используется она в том или ином стиле неодинаково. Семантико-стилистические свойства метафоры можно обнаружить по их функционированию в различных стилях.

Метафора образуется путем переноса значения слова по сходству, причиной такого переноса является необходимость названия пока не получившего наименования предмета или явления. Метафора создается в процессе метафоризации, имеет индивидуальное начало. В процессе метафоризации слово попадает в новое лексическое окружение, приобретая тем самым неузуальное значение. В данном случае определенное слово переносится в одно или несколько необычных лексических окружений. В некоторых случаях словосочетание из необычных окружений переходит в одну лексическую сферы, сочетаясь со словами этого окружения, вступает с ними в устойчивые отношения. Такие явления встречаются и в процессе переноса слов, которые обозначают действия, состояния и различные качества.

Возникновение метафорических значений в словах приводит к развитию их семантической структуры и способствует расширению диапазона использования,

так как в результате частого употребления окказиональные метафоры приобретают лексикологический характер.

В даргинском языке значительное количество метафор имеют оценочный характер. Они выступают в речевой деятельности как выразительное образное средство, выполняют различные семантические функции.

Со временем часть метафорических употреблений переходит в метафорические значения.

Изучение метафоры как стилистической категории художественной речи является ключевым в исследовании образно-языковых средств.

В языке художественных произведений Хабиба Алиева встречаются лексические метафоры эстетического значения и речевые метафоры. Наиболее характерными являются речевые метафоры, что обусловлено самим жанром художественной литературы.

В отдельных литературных жанрах метафоры представляют собой продуктивные стилистические средства.

Семантико-стилистические свойства метафоры выявляются в процессе анализа особенностей их употребления в зависимости от жанра. В даргинском языке метафоры наиболее широко распространены в поэзии, в лирических произведениях. Но метафора нашла достаточно широкое применение и в художественной прозе.

Главная стилистическая функция метафор – это создание образности речи.

В даргинской художественной речи метафора играет главную роль в создании конкретности, выразительного описания, живости речевых средств и исключении тавтологии.

В художественной прозе Хабиба Алиева на метафоре строится содержание, держится мысль, идея, характер и чувство прозы. Благодаря образным словам и выражениям все это приобретает форму искусства, ведь метафора есть словесный образ, который активно участвует в художественном оформлении чувств, мыслей, характеров, изображаемых в произведении. Поэтическая мысль, чувство находятся в деталях, основу которых составляют предметы, различные явления жизни, особенности природы, оказывающие эмоциональное воздействие на человека. Именно на эти особенности и опирается художественное изображение этих предметов и явлений. Наиболее выразительные словесные образы, как известно, возникают при передаче указанных сторон с помощью метафоры. Метафоризация является одним значимых явлений в художественном оформлении чувств и мыслей, ведь при метафорической передаче новых мыслей и чувств повышается художественный уровень произведения.

Характерные стороны большинства явлений окружающего мира, множества понятий не поддаются прямому ощущению, что характерно чертам человеческого духа, который имеет большое значение для поэтического творчества. С целью создания определенного образа чаще всего писатели и обращаются к метафорам.

Хабиб Алиев, опираясь на собственный опыт и ассоциации, по-своему образно именует предметы, понятия и явления. Писатель, благодаря метафорам как образно-выразительным средствам поэтического языка дает новые названия вещам, понятиям, образно изображает детали, в результате чего реальная действительность находит свою новую жизнь, новую истину и новое выражение.

Метафора является своего рода продуктом образа и чувств, ведь интенсивное чувство порождает метафору. Она является выразителями индивидуальных ощущений, образных названий предметов и понятий, которые составляют детали того или иного чувства, выступая неотъемлемой частью творчества писателя.

Произведения Хабиба Алиева обладают высокой образностью, основным источником индивидуальных метафор. Они отражают детали жизни, являются носителями эстетического значения.

Индивидуальное словотворчество писателей объясняется тем, что индивидуальные метафоры переходят в разряд традиционных. Но множество метафор, которые обнаруживаются в контексте метафорических словосочетаний, предложений, авторских текстов, не переходят в разряд традиционных метафор в силу своей индивидуальности. Особенностью таких метафор является то, что поэтические метафоры, которые возникают в творческом процессе как отражение сознания поэта, остаются в текстах художественных произведений. Они редко употребляются в устной речи.

Хабиб Алиев, будучи тонким знатоком внутреннего мира своих героев, умело использует метафорические слова и выражения. Образность его повестей и романов достигается уместным метафорическим использованием слова. Например: *Атх1еблизир Бигишила анхъли челгьулри ц1уба х1евни.* – «Весной сад Бигиши наряжался в белые наряды». *Дусулри галгуби, бусулри дяг1.* – «Заснули деревья, заснул ветер» [1, с. 201].

В своих произведениях автор использует метафоры при описании явлений природы, ее особенностей. В его художественных текстах встречаются антроморфические, анимальные метафоры.

Н.Д. Арутюнова пишет, что «для характеристики внутреннего, психологического состояния человек занимает образы из внешнего мира» [3, с. 93].

Писатель часто использует индивидуальные, традиционные и лексические метафоры, имеющие эстетическое значение. Индивидуальные метафоры: *Къакъличиб дунъя бихути, ванзала удирти к1асани мурхьси гьанк1лизирад черсаргъитигъунтири.* – «Носящие на спине мир подземные киты, казалось, проснулись от глубокого сна».

Традиционные метафоры: *Берх1или ца х1ули линк1ванбарили, х1ербизур дунъяличи, сунела арцла нур т1ут1удариб мер-мерличи.* – «Солнышко, одним глазом моргнув, взглянуло на мир, рассыпало местами свои серебряные лучи». Ц1удара ванзали сунечибси дек1си юргъан лайбак1иб ва мурхьли гьигь абатур. – «Черная земля, скинув с себя тяжелое одеяло, с облегчением вздохнула» [1, с. 128].

Использование традиционных метафор в творчестве писателя является частым явлением. Он постоянно обращается к образным описаниям, где участвуют и метафоры. Традиционные метафоры позволяют более четко выявить творческие способности писателя.

Лексические метафоры эстетического значения: *Сунела гьанбикуназив курт1лири х1ерк1лизирван жагьси урши.* – «Юноша в своих воспоминаниях плавал, как в реке».

Такие лексические метафоры, как *гьавала гами* «воздушное судно», *баркатла г1иниз* «источник изобилия» и другие, способствуют достижению высокого уровня эстетического значения.

Как показывают примеры, писатель в своих произведениях использует все виды эстетических метафор. Метафора у Хабиба Алиева – излюбленное выразительное средство. Он часто обращается к метафорическим фразеологическим и паремиологическим единицам с переносным значением, которые способствуют созданию в его прозе экспрессии.

«Батырай посмотрел на чунгур, лежащий на арбе, и подумал: «Когда же спеть песню, если не сейчас? Что это будет – стенания о долго молчавшем чунгуре, о пляшущей на лугу косе, о радуге, горящей в росе, о перепелке, притаившейся под кустиком клевера? Может, это будет песня о сердце, которое, как перепелка, испуганно бьется и замирает в груди, о страдании, которым он полон весь? Мелодия рождалась из шелеста травы, звона косы, ее навевало дуновение ветерка, что опускался со склонов Зиха и Сирцса, мелодия широкая, как небо, песня, вызванная жаждой слова, обращенного ко всей Вселенной!» [2, с. 121].

Научная новизна определяется тем, что в нашей статье впервые проводится анализ роли и значения метафоры в текстах даргинской художественной прозы, в том числе и Хабиба Алиева.

Теоретическая значимость статьи заключается в определении роли и места метафоры в системе языковых средств даргинского писателя Хабиба Алиева.

Практическая ценность представлена тем, что материалы исследования могут быть использованы в преподавании стилистики даргинского языка, а также в изучении языка художественных произведений даргинских писателей.

Хабиб Алиев много работал как настоящий художник слова, осваивая и преломляя в своей прозе методы, способы реалистического изображения человека. Благодаря умению использовать художественно-выразительные средства, в том числе и метафоры, ему удалось раскрыть психологию своих персонажей.

Как отмечает В.Н. Телия, «значение метафоры в способности служить средством создания языковой картины мира изначально в высказываниях о нём, а затем в тезаурусе носителей языка (личностном или нормативно-санкционированном), всегда служащем не только хранилищем самих этих вербализованных средств, но и их ассоциативных потенций» [6, с. 182].

Известно, что в художественной речи конкретизируются значения многих фразеологизмов, так как они используются для характеристики определенного лица, персонажа или передачи особенностей их поведения.

Таким образом, проведенный анализ художественных произведений Хабиба Алиева позволил прийти к выводу о том, что почти все семантико-стилистические свойства метафор, а также их разряды встречаются в художественных текстах писателя. Его произведения изобилуют высокой частотностью употребления метафор.

Лингвистический анализ особенностей функционирования метафоры в художественном стиле писателя позволил обнаружить еще некоторые их стилистические свойства. В языке его художественных произведений употребляются и так называемые материальные метафоры. Автор часто обращается к таким приемам, как перифраз, антитеза, синонимический ряд, метафорическое переименование, создание лексико-семантической связи. Характер использования писателем метафор зависит от того, какой способ он избрал для тех или иных событий. Для оценочной характеристики объекта изображения, живого описания главным образно-изобразительным средством используется метафора. Ее место в системе языковых средств Хабиба Алиева зависит от таланта, наблюдательности, мастерства писателя употреблять фигуральные значения слов и уровня понимания семантики слова.

Библиографический список

1. Алиев Х. *Батырай*. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1994.
2. Алиев Х. *Червоточина.* Махачкала, 1988.
3. Арутюнова Н.Д. *Метафора и дискурс*. Москва, 1990.
4. Смирнов И.П. Гротеск. *Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий.* Москва: Intrada, 2008: 50 – 51.
5. *Стилистика и литературное редактирование.* Москва: Гардарики, 2004.

6. Телия В.Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира. *Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира*. Москва, 1988.
7. Габибуллаева П.М. Текстосвязующая роль частей речи в прозе Хабиба Алиева. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 429 – 430.

References

1. Aliev H. *Batyraj*. Mahachkala: Dagknigoizdat, 1994.
2. Aliev H. *Chervotochina.* Mahachkala, 1988.
3. Arutyunova N.D. *Metafora i diskurs*. Moskva, 1990.
4. Smirnov I.P. Grotesk. *Po`etika: slovar' aktual'nyh terminov i ponyatij.* Moskva: Intrada, 2008: 50 – 51.
5. *Stilistika i literaturnoe redaktirovanie*. Moskva: Gardariki, 2004.
6. Teliya V.N. Metaforizaciya i ee rol' v sozdanii yazykovoj kartiny mira. *Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke: Yazyk i kartina mira*. Moskva, 1988.
7. Gabibullaeva P.M. Tekstosvyazuyuschaya rol' chastej rechi v proze Habiba Alieva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 429 – 430.

*Статья поступила в редакцию 23.11.21*

УДК 811.11-112 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-498-500

***Zalevskaya T.E**., senior teacher, Department of Foreign Languages for Faculties of Natural Sciences, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*
***Aigubova S.S.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Economical Faculty, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

**COMPARATIVE ANALYSIS OF COMPLEX WORDS WITH AN ADJECTIVE COMPONENT DENOTING COLOR IN RUSSIAN AND ENGLISH.** The article provides a comparative analysis of complex words with an adjective component denoting color in Russian and English. It is noted that complex words are the result of transition of phraseological units into the category of complex words, sometimes an intermediate category between them. The components of free combinations and complex words do not differ from each other in their external form. Distinguishing between complex syntactic words and free phrases, it is important to take into account morphological design, stress, separate and merged spelling. The graphic criterion in the Russian language is the leading one in the definition of a complex word, which cannot be said in relation to the English language. Compound words with adjectives denoting color in English are represented by combined, syntactic and neutral types of compound words. They are heterogeneous both in terms of morphological and syntactic structure. They are also heterogeneous in terms of the degree of differentiation from free phrases and phraseological units. In the Russian language, the nature of these words is peculiar. They are characterized by the formation on their basis of derivatives of different categorical lexical units, the entry of adjectives into the composition of new stable combinations of words.

*Key words:* **Russian, English, comparative analysis, complex words, phraseological units, word combinations, adjectives of color.**

***Т.Е. Залевская**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*
***С.С. Айгубова,** канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

# СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЛОЖНЫХ СЛОВ С КОМПОНЕНТОМ-ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМ, ОБОЗНАЧАЮЩИМ ЦВЕТ, В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье проводится сопоставительный анализ сложных слов с компонентом-прилагательным, обозначающим цвет, в русском и английском языках. Отмечается, что сложные слова являются результатом перехода фразеологических единиц в категорию сложных слов, иногда и промежуточной категорией между ними. Компоненты свободных сочетаний и сложного слова по своей внешней форме не отличаются друг от друга. Разграничивая сложные слова синтаксического типа и свободные словосочетания, важно учитывать морфологическое оформление, ударение, раздельное и слитное написание. Графический критерий в русском языке является ведущим в определении сложного слова, чего нельзя сказать в отношении английского языка. Сложные слова с прилагательными, обозначающими цвет, в английском языке представлены комбинированным, синтаксическим и нейтральными типами сложных слов. Они разнородны как со стороны морфологической, так и синтаксической структуры. Они также разнородны по степени разграничения и от свободных словосочетаний, и от фразеологических единиц. В русском языке природа данных слов своеобразна. Они характеризуются образованием на их базе производных разнокатегориальных лексических единиц, вхождением прилагательных в состав новых устойчивых сочетаний слов.

*Ключевые слова:* **русский язык, английский язык, сопоставительный анализ, сложные слова, фразеологические единицы, словосочетания, прилагательные цвета.**

Словосложение играет значительную роль в словообразовании. Это обусловлено тем, что сложные слова отличаются семантической нагруженностью и большой информативностью.

Актуальным признается сопоставительный анализ сложных слов в русском и английском языках, что обусловлено интересом к вопросам соотношений между компонентами сложного слова. Вопросы структурных и семантических особенностей исследуемых сложных слов, образованных от прилагательных цвета, и их соотношение с фразеологическими единицами русского и английского языков в сопоставительном плане являются малоизученными.

Обогащение словарного состава русского и английского языков прилагательными, обозначающими основные цвета, происходит и с помощью сложных слов. Сложные слова входят в предложения уже готовой словарной единицей. Зачастую сложные слова являются результатом перехода фразеологических единиц в категорию сложных слов, иногда и промежуточной категорией между ними. Компоненты свободных сочетаний и сложного слова по своей внешней форме не отличаются друг от друга. Например, в англ. black cock «черный петух» и blackcock «тетерев».

В отличие от русского языка, в английском языке не всегда легко разграничить сложные слова от фразеологических единиц, поскольку границы между ними являются нечеткими.

Целью нашего исследования является анализ сложных слов русского и английского языков, образованных от прилагательных цвета, аналогичных фразеологическим единицам.

Для достижения поставленной цели потребовать решение следующих задач: проанализировать изученность сложных прилагательных цвета в английском и русском языках, определить способы отграничения сложных слов от словосочетаний и фразеологических единиц.

Нечеткость границ между фразеологическими единицами и сложными словами осложняется стремлением перехода фразеологизмов в сложные слова. Как известно, сложные слова в обоих языках характеризуются наличием двух или более основ и обладают двумя или более семантическими вершинами [1–5].

Для сложных слов, образованных от прилагательных цвета, наиболее характерным является синтаксический тип словосложения: прилагательное + существительное. Он представляет собой семантическое обособление свободных словосочетаний. При распределении сложных слов на части обнаруживаются прежние синтаксические взаимоотношения частей: blackcock «тетерев» – black cock «черный петух», blackbird «дрозд» – black bird «черная птица» и т.д.

В русском языке словосложение как способ образования имен существительных не было распространенным явлением [2, с. 144].

Главным признаком сложного слова синтаксического типа является его слитное или полуслитное написание, свидетельствующее о том, что «синтаксическое составное слово – это как бы застывший отрезок речи» [3, с. 191].

В образовании сложных прилагательных синтаксического типа в некоторых случаях принимает участие сочинительный союз *and,* и сложное слово имеет полуслитное написание: black and white «черно-белый».

По своим структурным особенностям сложные слова синтаксического типа аналогичны структуре свободных словосочетаний и фразеологических единиц. В данном случае отграничение сложных слов от свободных словосочетаний объясняется тем, что свободные словосочетания являются раздельнооформленными соединениями, а также признак, выраженный первым компонентом-прилагательным, обозначающим цвет, является относительным, переменным: black cock «черный петух» – red cock «красный петух».

В сложном слове данный компонент является постоянным, поскольку black является основой сложного слова.

Как отмечает О.С. Ахманова, «свободное сочетание, так же как и фразеологическая единица, состоит из слов, а сложное слово – из основ» [1, с. 6].

Разграничивая сложные слова синтаксического типа и свободные словосочетания, важно учитывать морфологическое оформление, ударение, раздельное и слитное написание. К примеру, в свободном словосочетании *black leg* компонент *black* может обладать словоизменительными свойствами и обычно имеет раздельное написание.

Сложное слово, помимо слитного написания, имеет такой признак, как компонент-прилагательное, выражающее цвет. Поскольку сложное слово является морфологически цельной единицей, его основы не могут синтаксически сочетаться с другими словами.

Во фразеологических единицах наблюдается определенная степень синтаксической самостоятельности первого компонента. Например, во фразеологической единице *black ship* сохраняется традиционный порядок следования компонентов. Основным признаком сложного слова является цельнооформленность и морфологическая цельность. Идиоматичность считается необязательным, переменным признаком сложного слова.

Каждый по отдельности и одновременно могут выступать синтаксические, морфологические, семантические показатели сложных слов.

В сложных словах синтаксического типа сложения *blackleg* имеются такие показатели сложных слов, выступающих одновременно, как цельность семантики, графическое оформление, грамматическое оформление, фонетическое оформление.

Следует отметить, что единое объединяющее ударение не всегда может быть показателем наличия сложного слова. Такое ударение может иметь и фразеологическая единица. Например, white lie «невинная ложь» – white man «благородный честный человек».

Обычно форма сложных слов служит критерием для их отделения от фразеологических единиц, поскольку они состоят из основ и характеризуются цельнооформленностью компонентов. Это подтверждает и ударение, а также слитное и полуслитное написание.

Проблема разграничения фразеологических единиц и сложных слов в английском языке заключается в бедности грамматико-морфологической системы прилагательного. Отсутствие четкости различия прилагательного и существительного, а также особого оформления затрудняет их определение. Они различаются благодаря синтаксическим особенностям употребления и семантики.

В русском языке разграничение сложных слов и фразеологических единиц выражено в орфографии четко, так как морфологические оформление сложных слов в русском языке производится путем соединительных гласных *о, е*. Например: ледоход, землемер, пешеход и т.д.

Исследователи русского языка отграничивают сложные слова от словосочетаний на основании обязательного наличия признака слитности – единства компонентов сложных слов.

Л.В. Щерба, определяя сложные слова, принимал во внимание лишь семантический критерий, что обусловлено преувеличением семантического фактора.

А.А. Шахматов пишет, что «устойчивое словосочетание состоит из двух или нескольких слов, представляющих одно грамматическое целое и выступающих в такой форме, которая не дает права считать их компоненты самостоятельными членами предложения» [5, с. 422].

Графический критерий в русском языке является ведущим в определении сложного слова, чего нельзя сказать в отношении английского языка. Одно и то же сложное слово часто пишется по-разному в словарях одного и того же периода и в произведениях различных писателей. В английском языке не существует четких и ясных критериев в отношении орфографии сложных слов. Семантическая монолитность сложных слов находит выражение в их цельнооформленности: чем больше они между собой связаны, тем меньше необходимость прибегать к полуслитному написанию.

Ряд исследователей считает главным критерием сложного слова идиоматичность языковых образований. Поскольку в английском языке границы между фразеологическими единицами и сложными словами размыты, семантический критерий определения сложных слов недостаточен. Заблуждением является отнесение к категории сложных слов и некоторых фразеологических единиц.

С.С. Хидекель классифицирует сложные слова с точки зрения их идиоматичности и невыводимости значения из суммы значений компонентов на такие виды, как идиоматичные, малоидиоматичные, собственные идиомы [4, с. 8]

Так, идиоматичность не может служить критерием сложного слова, так как большинство фразеологических единиц идиоматичны, а сложные слова в большинстве своем не являются идиоматичными и отличаются своими структурными особенностями.

Компоненты сложных слов в английском языке характеризуются меньшей законченностью и выделимостью по сравнению с компонентами раздельнооформленных сочетаний фразеологических единиц. Например: black eye, yellow jack, dark look и др.

Цельнооформленность подчеркивает, что данный предмет или явление мыслится, прежде всего, как нечто одно, особое целое, даже если при этом отмечается сложность его строения и выделяются его отдельные признаки.

Семантически неделимые словосочетания часто имеют полуслитное написание. Это относится к сложным словам и свидетельствует о непоследовательности английской орфографии – black-beetle.

В отличие от black eye, black beetle имеет единое ударение и в большинстве случаев пишется слитно. Написание фразеологических единиц через дефис говорит о значительной спаянности компонентов и показывается полный или частичный переход фразеологических единиц в сложное слово.

Анализ синтаксических функций фразеологических единиц английского языка показывает, что отдельные фразеологические единицы в атрибутивной функции имеют тенденцию переходить в сложные слова.

Сложные слова синтаксического типа словосложения в английском языке делятся на сложные слова идиоматичные, в которых первый компонент теряет значение цвета и выполняет функцию основы слова. А значение неидиоматичных сложных слов выводится из вещественного значения компонентов, между ними можно установить смысловые отношения.

К примеру, в словах *greenfly, bluebell*, основы green-, blue- омонимичные прилагательным, обозначающим цвет, *green, blue,* когда-то характеризовали по цвету вторые основы этих слов. А сейчас они утратили функции прилагательных и стали компонентами сложных слов. В подобных случаях создается слово с новым содержанием, и его значение не является суммой значения компонентов. А изменение первого компонента способствует большей идиоматичности всего слова. Например, *greenhouse* «теплица» и *green house* «зеленый дом». В первом случае *green* не выражает качества и свойства *house*, а является частью значения самого предмета «теплица». В свободных сочетаниях прилагательное выражает чаще всего свойство предмета.

Другой пример: *blackberry* «ежевика» и «черная ягода». Свободное сочетание *black berry* в результате соединения не создает ничего семантически нового, которое отличается от суммы значений *black* и *berry,* где *black* указывает на свойство определяемого.

Научная новизна определяется тем, что анализ сложных слов русского и английского языков, образованных от прилагательных цвета, аналогичных фразеологическим единицам, проводится в нашей работе впервые.

Теоретическая значимость статьи заключается в определении характера взаимоотношений сложных слов-прилагательных цвета, словосочетаний и фразеологических единиц в исследуемых языках.

Практическая ценность представлена тем, что материалы исследования могут быть использованы в преподавании русского, английского языков, а также в составлении двуязычных словарей.

Таким образом, мы пришли к следующему выводу: сложные слова с прилагательными, обозначающими цвет, в английском языке представлены комбинированным, синтаксическим и нейтральными типами сложных слов. Они разнородны как со стороны морфологической, так и синтаксической структуры. Они также разнородны и по степени разграничения от свободных словосочетаний и от фразеологических единиц.

В русском языке природа данных слов своеобразна. Доказано, что лексемы, которые обозначают различные оттенки цветов, активно используются при формировании индивидуально-авторских, окказиональных, контекстуальных значений. Они характеризуются образованием на их базе производных разнокатегориальных лексических единиц, вхождением прилагательных в состав новых устойчивых сочетаний слов. Они способны развивать новые производные семемы, как денотативные, так и коннотативные.

Библиографический список


1. Ахманова О.С. Эквиваленты слов и их классификация в английском языке. *Доклады и сообщения филологического факультета МГУ.* 1948; Выпуск 6.
2. Иванова Т.К. Сложное слово как элемент словообразовательной системы русского и немецкого языков. *Ученые записки Казанского государственного университета. Гуманитарные науки*. 2009; Т. 151.
3. Смирницкий А.И. К вопросу о слове. *Вопросы теории и истории языка*. Москва, 1952.
4. Хидекель С.С. *К вопросу о словосложении в современном английском языке.* Москва, 1948.
5. Шахматов А.А. *Синтаксис русского языка*. Москва: УРСС, 2001.

References

1. Ahmanova O.S. `Ekvivalenty slov i ih klassifikaciya v anglijskom yazyke. *Doklady i soobscheniya filologicheskogo fakul'teta MGU*. 1948; Vypusk 6.
2. Ivanova T.K. Slozhnoe slovo kak `element slovoobrazovatel'noj sistemy russkogo i nemeckogo yazykov. *Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2009; T. 151.
3. Smirnickij A.I. K voprosu o slove. *Voprosy teorii i istorii yazyka*. Moskva, 1952.
4. Hidekel' S.S. *K voprosu o slovoslozhenii v sovremennom anglijskom yazyke*. Moskva, 1948.
5. Shahmatov A.A. *Sintaksis russkogo yazyka*. Moskva: URSS, 2001.

*Статья поступила в редакцию 17.11.21*

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-500-502

***Ilyasova R.S.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General Linguistics, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: ilyasova13@mail.ru*
***Dadaeva A.I.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language and Methods of Teaching, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: ilyasova13@mail.ru*

**ON THE ISSUE OF DIFFERENTIATION OF HOMONYMY AND POLYSEMY PHENOMENA.** The article notes that the word must be considered as the basic unit of the language, as the unity of the sound and meaning of the inner and outer sides, which is not violated even if there are some changes in one or another side of the word. When distinguishing the phenomena of polysemy and homonymy, it is necessary to clearly represent the semantic systems of the language, to know the semantic relationships of certain categories of words, since any changes in these features accompany the process of semantic reinterpretation of language units. In matters of homonymy, the analysis of the morphological structure of a word plays a significant role. This shows the semantic independence of these units. When defining boundaries of a word, it is necessary to pay attention to the types of lexical meanings of a word, since a word can have several free nominative meanings. Such moments as the external expression of semantic differences in the very matter of language significantly contribute to the solution of such a question as the differentiation of homonyms and lexico-semantic variants of the word.

*Key words:* **polysemy, homonymy, differentiation, lexico-semantic variants of word, language system, lexical and syntactic compatibility, polysemy, polysemic and homonymous relations.**

***Р.С. Ильясова,*** *канд. филол. наук, доц. ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: ilyasova13@mail.ru*
***А.И. Дадаева,*** *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E- mail: ilyasova13@mail.ru*

# К ВОПРОСУ О ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ЯВЛЕНИЙ ОМОНИМИИ И ПОЛИСЕМИИ

В статье отмечается, что слово необходимо рассматривать как основную единицу языка, как единство звучания и значения внутренней и внешней стороны, которое не нарушается даже при условии некоторых изменений в той или иной стороне слова. При разграничении явлений полисемии и омонимии необходимо отчетливо представлять семантические системы языка, знать семантические взаимоотношения тех или иных разрядов слов, т.к. любые изменения этих особенностей сопутствуют процессу семантического переосмысления языковых единиц. В вопросах омонимии значительную роль играет анализ морфологической структуры слова. Это показывает семантическую самостоятельность данных единиц. При определении границ слова необходимо обращать внимание на типы лексических значений, так как слово может иметь несколько свободных номинативных значений. Значительно способствуют решению такого вопроса, как дифференциация омонимов и лексико-семантических вариантов слова, такие моменты, как внешнее выражение семантических различий в самой материи языка.

*Ключевые слова:* **полисемия, омонимия, дифференциация, лексико-семантические варианты слова, языковая система, лексическая и синтаксическая сочетаемость, многозначность.**

Как известно, язык является специфической системой с собственными правилами, закономерностями, не подводимыми под принципы других семиологических систем. Слово приобретает новые значения в процессе использования его в речи, впоследствии эти значения закрепляются в лексической системе языка.

Изменения в семантике слов определяются множеством различных причин как языкового, так и экстралингвистического характера.

Единство слова и его принадлежность к разным сферам лексики отражается не во всех случаях. К примеру, термин (научный, технический, спортивный и т.д.) может быть и самостоятельным словом, и входить в систему значений какого-либо многозначного слова.

Не всегда контекст и сочетаемость слов могут решить вопрос равнозначности. Они могут лишь подчеркнуть различия в семантике. Большая часть омонимов в языке развивались в результате полисемии.

Актуальность данного исследования определяется интересом современной лингвистики к явлению полисемии и омонимии на разных уровнях системы языка. В статье делается попытка разобраться в проблеме формирования полисемичных и омонимичных отношений между разнообразными единицами языка.

Цель исследования – определить принципы, способствующие системному описанию явлений полисемии и омонимии, опирающиеся на особенности их разграничения в отечественной лингвистике.

Для достижения поставленной цели потребовалось решение следующих задач: проанализировать традиционное понимание явлений полисемии и омонимии в трудах разных исследователей; определить механизмы распада полисемии, приобретения словом новых значений, а также случайного совпадения звучаний отдельных слов или грамматических форм.

Отграничивая омонимы от лексико-семантических вариантов слова, мы должны выработать критерии дифференциации этих совершенно разных явлений языка. Почти все те критерии, которые облегчают правильное понимание омонимов в процессе речи, не пригодны для разграничения омонимов и лексико-семантических вариантов слова в языке, т.к. в данном случае мы имеем дело с принципиально другой проблемой [1–7].

К этим критериям нельзя отнести, например, различную стилистическую окраску сопоставляемых единиц, т.к. и самостоятельные слова, и лексико-семантические варианты одного слова могут принадлежать к разным стилям речи [3, с. 41].

При выделении омонимов и лексико-семантических вариантов слова нужны другие критерии. В работах исследователей мы видим разное отношение к решению вопросов полисемии и омонимии.

Л. Блумфилд считает, что омонимы необходимо различать только в тех случаях, когда «они имеют формальные признаки разных слов, различаются своим написанием и относятся к разным частям речи».

В. Кох также утверждает, что необходимо исходить при разграничении значений одного слова и омонимов «из наличия или отсутствия семантической связи между ними: если значения группируются вокруг одного центра, то мы осознаем их как принадлежащие одному слову, если же сопоставляемые значения носят случайный характер, то они входят в семантическую систему разных слов».

Л. Вайсгербер пишет, что «теория семантических полей дает ключ к решению вопроса дифференциации омонимов и значений одного слова: фонетически тождественные единицы языка являются омонимами, если они относятся к различным семантическим полям и характеризуются самостоятельностью направленности языкового акта» [7, с. 70].

Ряд исследователей при рассмотрении вопросов омонимии не учитывают их исторического развития, исторически сложившихся отношений между словами, а также их соотношений в языке.

Более широко рассматриваются проблемы дифференциации омонимов и лексико-грамматических вариантов слов в работах В.И. Абаева, А.А. Нееловой, Е.М. Галкиной-Федорук, А.Б. Долгопольского и других.

Известно, что разграничение генетически связанных омонимов – достаточно сложная задача. В любом языке наряду с генетически не связанными омонимами существуют и генетически связанные омонимы, которые возникли на базе распада первоначально единого многозначного слова.

А.А. Неелов отмечает, что «омонимы могут возникать на базе отдельных значений многозначного слова в результате большого разветвления системы

значений слова, когда производные значения второй степени утрачивают семантическую связь с исходным значением слова, и его полного или же частичного выпадения из языка, причем происходит образование двух или нескольких новых семантических центров и тем самым образование двух или нескольких новых слов в результате отрыва производного значения первой степени от исходного значения слова, что возможно, когда наименование предмета данным комплексом звуков было произведено по признаку, представляющемуся с современной точки зрения совершенно случайным, несущественным для поименного предмета» [5, с. 9].

Большая часть семантических процессов имеют своим результатом как возникновение омонимов, так и появление у слова лексико-семантических вариантов без нарушения единства слова.

В лингвистической работе важно не отрываться от чувства языка, но в то в то же время нужно быть готовым анализировать объективные данные, избегать субъективного подхода к фактам языка.

В.М. Галкина-Федорук предлагает подстановку синонимов к анализируемым единицам языка. Если синонимы, подобранные к двум данным значениям, не встанут в синонимичные отношения между собой, то в таком случае мы имеем дело со значением разных слов, омонимов. Значения же одного слова имеют общие синонимы.

Данный критерий убедителен тогда, когда наличие или отсутствие семантической связи выражено в языке более ярко.

В связи с этим А.Б. Долгопольский предлагает воспользоваться методом «трансформационно-переводного анализа», суть которого заключается в построении метаязыка для описания семантики единиц любого языка. Единицей анализа может быть сема – единица плана содержания, которая закреплена в данном языке за совокупностью формальных признаков, общей всем высказываниям одного класса эквивалентности».

Однако, на наш взгляд, данный принцип не всегда целесообразен, так как каждый конкретный язык проходит собственный путь исторического развития. Складывается под влиянием индивидуальных и неповторимых условий. Так, система значений одного языка может не соответствовать системе значений другого языка. Для выяснения соотношения двух данных значений необходимо более глубоко проникнуть в природу языка, детально изучить данные значения и все, что с ними связано.

В лингвистической литературе получил распространение словообразовательный критерий разграничения явлений полисемии и омонимии.

Анализу словопроизводственных связей, – пишет С.И. Ожегов, – уделяется большое внимание при составлении словарей современного русского языка. Вопрос о границах слова решается на основании учета как семантических данных, так и положения слова в структуре современного языка, совокупности присущих ему структурных особенностей, таких как отношения его с коренными словами, его словопроизводственных связей и т.п.» [6, с. 6].

Примерами структурно-методического метода могут служить следующие: *мир* в значении «вселенная»; *мир* в значении «дружеские отношения, отсутствие вражды».

Данный критерий выделения омонимов поддерживают большинство исследователей, они развивают данный метод в своих исследованиях. Впоследствии данный метод стал называться словообразовательным.

Обособляющееся значение, оформляясь как слово, приобретает свои, отличные от присущих для данного полисемантического гнезда словообразовательные возможности. Это означает, что явление омонимии находит грамматическое выражение: отрыв одного значения от другого приводит к возникновению различных словообразовательных возможностей для слов с этими значениями. Расхождение словообразовательных возможностей омонимов не всегда бывает полным. Встречаются случаи явной омонимии, в то же время и обнаруживаются совпадения некоторых словообразовательных форм. Совпадающие по звучанию производные слова также представляют собой омонимы. Помимо этого, расходящихся словообразовательных форм количественно больше, чем совпадающих.

Эти и другие вопросы дифференциации явлений омонимии и полисемии вызывают множество споров. В ряде работ делаются попытки усовершенствовать словообразовательный критерий. Отдельные исследователи предлагают критерий синтаксической и лексической валентности слова для разграничения случаев полисемии и омонимии. Они исходят из того, что вариантность синтаксической и лексической сочетаемости обязательно связана с изменяемостью лексического значения. При ясно выраженных различиях и способностях слова вступать в синтаксические построения и лексические сочетания, соединенные различиями в значении, единство лексической единицы распадается. Единицы, различающиеся значением и формально-семантической характеристикой, следует рассматривать как разные слова.

Отмечается, что семантика слова тесно связана с другими явлениями и закономерностями языковой системы, и не только с морфологическими и словообразовательными особенностями лексем, но и с законами их синтаксической и лексической сочетаемости. Различная лексическая и синтаксическая сочетаемость сопоставляемых единиц еще не говорит об их омонимичности. Языковые факты показывают, что омонимы могут выступать в одних и тех же контекстах, а лексико-семантические варианты одного слова – в совершенно различных лексических сочетаниях и синтаксических конструкциях. Если бы омонимия всегда употреблялась только в различном лексическом и синтаксическом окружении, то не возникало бы таких явлений, как столкновение омонимов, выпадение их из языка и необходимость замены другими словами. Такие явления могут иметь место в любом языке.

В то же время можно привести массу примеров лексико-семантических вариантов одного слова, не повторяющихся, выступающих в совершенно различных конструкциях и сочетаниях. Например, голос – звучный, красивый, громкий и т.д.; голос – право голоса, отдать свой голос, голоса избирателей, большинство или меньшинство голосов и т.д.

Следует отметить, что в вопросе о лексической и синтаксической сочетаемости более обоснованной является точка зрения В.В. Виноградова, который отмечает, что «разные виды конструктивной обусловленности слов могут служить указанием на границы разных значений одного и того же слова и вместе с тем могут быть признаками омонимии» [2, с. 28].

Во многих трудах проблемы омонимии и полисемии, их взаимозависимость, взаимопереходность и дифференциация решаются в зависимости от особенностей данной группы слов, типов их лексических значений. Ключевое значение имеют глаголы и существительные, производные и непроизводные слова.

Научная новизна представленного исследования определяется тем, что в нем проводится подробный анализ смысловых соотношений в языке, непосредственно касающихся вопросов дифференциации полисемии и омонимии.

Теоретическая значимость статьи заключается в определении характера взаимоотношений явлений полисемии и омонимии, позволяющего выявить проблемы системных отношений в лексике, что дает возможность проследить основные тенденции развития полисемии и омонимии.

Практическая ценность представлена тем, что материалы исследования могут быть использованы в преподавании курса исторической грамматики русского языка, лексикологии, а также в составлении словарей омонимов.

При анализе таких слов важно обращать внимание на их грамматические, фразеологические, синтаксические и словообразовательные особенности, т.к. любые изменения этих особенностей сопутствуют процессу семантического переосмысления языковых единиц.

В вопросах омонимии значительную роль играет анализ морфологической структуры слова. Это показывает семантическую самостоятельность данных единиц. При определении границ слова необходимо обращать внимание на типы лексических значений слова, так как оно может иметь несколько свободных номинативных значений. Значительно способствуют решению вопроса о дифференциации омонимов и лексико-семантических вариантах слова такие моменты, как внешнее выражение семантических различий в самой материи языка.

Огромную роль играет детальное изучение развития языка, всех его отдельных значений, изменений и преобразований.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что при изучении таких явлений языка, как полисемия и омонимия, важно не ограничиваться только семантическим анализом или одним каким-то критерием, а использовать целый комплекс средств для исследования данных единиц языка со всех сторон и со всех точек зрения. Необходимо анализировать слово как в диахроническом, так и синхроническом плане, учитывать особенности слова в семантической, грамматической, синтаксической, фразеологической и словообразовательной областях, а также специфику данного языка как системы.

Библиографический список


1. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
2. Виноградов В.В. О формах слова. *Известия АН СССР*. 1944; Т. 1, Выпуск 3.
3. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова. *Вопросы языкознания*. 1953; № 5.
4. Галкина-Федорук В.М. *Современный русский язык. Лексикология*. Москва, 1954.
5. Неелов А.А. *Многозначность и омонимия некоторых английских существительных*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Ленинград, 1953.
6. Ожегов С.И. Вопросы лексикологии и лексикографии. *Труды института языкознания и литературы АН Латвийской ССР*. 1974; Т. II.
7. Wesgerber L. *Die vier Stufen der Erforschung der Sprachen*. Dusseldorf, 1963.


References


1. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Editorial URSS, 2004.
2. Vinogradov V.V. O formah slova. *Izvestiya AN SSSR*. 1944; T. 1, Vypusk 3.

3. Vinogradov V.V. Osnovnye tipy leksicheskih znachenij slova. *Voprosy yazykoznaniya*. 1953; № 5.
4. Galkina-Fedoruk V.M. *Sovremennyj russkij yazyk. Leksikologiya*. Moskva, 1954.
5. Neelov A.A. *Mnogoznachnost' i omonimiya nekotoryh anglijskih suschestvitel'nyh*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Leningrad, 1953.
6. Ozhegov S.I. Voprosy leksikologii i leksikografii. *Trudy instituta yazykoznaniya i literatury AN Latvijskoj SSR*. 1974; T. II.
7. Wesgerber L. *Die vier Stufen der Erforschung der Sprachen*. Dusseldorf, 1963.

*Статья поступила в редакцию 17.11.21*

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-502-503

***Inarkaeva S.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literature and its Methods of Teaching, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: inarcaeva67@mail.ru*
***Bagaeva E.R.**, undergraduate, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: inarcaeva67@mail.ru*

**FEATURES OF FORMING A TRADITIONAL FEMALE CHARACTER IN MODERN CHECHEN LITERATURE (BASED ON THE STORY OF MUSA AKHMADOV "NIGHT IN AN EMPTY HOUSE").** The article deals with issues related to creation of a concept of a female image and character in modern Chechen literature. Particular importance is attached to the changed social conditions, in which a Chechen woman is experiencing moments of evolution and emancipation. The material of the article is based on the analysis of the story of a modern Chechen writer "Night in an Empty House", thanks to which the authors come to the conclusion that the priority setting in creating a female image in modern Chechen literature is its spiritual principle, sustained in the spirit of old moral and ethical values of the Chechen people. In modern Chechen literature, women are no less talked about and there are a lot of female images built in it, which are not inferior to the samples of world literature in the strength of their artistic sound. Each author puts forward his own concept of the formation of a female image, in general, the gender structure of the work. The researchers mention that in recent decades, the world has changed a lot. The social system has also changed, the social roles of men and women have changed structurally and qualitatively. Women in society increasingly began to take positions that were previously considered absolutely masculine, a woman – previously timid and insecure – began to bear (willingly or unwittingly) the burden of responsibility that was previously borne exclusively by a man.

*Key words:* **female image, female character, story, concept, social status.**

***С.И. Инаркаева**, канд. филол. наук, доц., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: inarcaeva67@mail.ru*
***Э.Р. Багаева**, магистрант, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: inarcaeva67@mail.ru*

# ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТРАДИЦИОННОГО ЖЕНСКОГО ХАРАКТЕРА В СОВРЕМЕННОЙ ЧЕЧЕНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА МУСЫ АХМАДОВА «НОЧЬ В ПУСТОМ ДОМЕ»)

В статье рассмотрены вопросы, связанные с созданием концепции женского образа и характера в современной чеченской литературе. Особое значение придается изменившимся социальным условиям, в которых чеченская женщина переживает моменты эволюции и эмансипации. Материал статьи выстроен на анализе рассказа современного чеченского писателя «Ночь в пустом доме», благодаря чему авторы приходят к выводу, что приоритетной установкой в создании женского образа в современной чеченской литературе становится его духовное начало, выдержанное в духе вековых морально-нравственных ценностей чеченского народа. В современной чеченской литературе немало создано женских образов, по силе своего художественного звучания не уступающих образцам мировой литературы. И что характерно: каждый автор выдвигает свою концепцию формирования женского образа, в целом – гендерной структуры произведения. В работе отмечается то, что в последние десятилетия мир сильно изменился, а вместе с ним – и социальная система, структурно и качественно модифицировались социальные роли мужчины и женщины. Женщины все больше стали занимать позиции, которые раньше считались абсолютно мужскими, женщина – раньше робкая и неуверенная в себе – несет на себе (вольно или невольно) в современном обществе ответственность, которая раньше была прерогативой мужчины.

*Ключевые слова:* **женский образ, женский характер, рассказ, концепция, социальный статус.**

С момента своего возникновения и развития чеченская литература ставит множество проблем и вопросов, связанных со статусом женщины в чеченском обществе. В разные периоды, пока шло поступательное движение национального литературного процесса, женская тема развивалась с космической прогрессией, формируя широкую и разноаспектную традицию.

Актуальность темы определяется малоисследованностью особенностей формирования традиционного женского характера в современной чеченской литературе.

Цель исследования – выявить особенности формирования традиционного женского характера в современной чеченской литературе на материале рассказа Мусы Ахмадова «Ночь в пустом доме».

Для достижения поставленной цели потребовалось решение следующих задач: дать характеристику героев данного рассказа, определить место женских образов в современной чеченской литературе.

В творчестве известных чеченских писателей «женский вопрос» решался с позиции произошедших в обществе исторических перемен: установившаяся в двадцатые годы прошлого века на всей территории Чечни советская власть внесла в жизнь горянки свои изменения. Чеченская женщина впервые оказалась в ситуации, когда на нее возложили ответственность не только за хранение семейного очага, но и еще включили в активную общественно значимую деятельность [1–5].

Однако «положение женщины в семье и обществе, уровень ее свободы и границы возможностей определяются не только набором гражданских и политических прав и свобод, но и религией, которая на протяжении многих веков определяла содержание норм права и морали, характер соблюдения этнических традиций» [2, с. 4].

Нельзя сказать, что эмансипация чеченской женщины происходила в национальном обществе гармонично и безболезненно. Наоборот, вовлечение горянки в общественную жизнь, образование, культуру происходило в трагической «схватке» старого и нового миров, столкновении устоявшихся веками традиций, крепко державших женщину в семье, у домашнего очага, и народившихся новых обстоятельств, заставлявших ее «примерить» на себя новые роли, быть на виду.

«Женский вопрос» стал ключевым в национальной чеченской литературе сразу – с момента его зарождения. Подтверждением тому является роман Саида Бадуева «Петимат», появившийся на свет в первое десятилетие существования чеченской литературы. С тех пор тема женской судьбы, женской доли, ведущей роли женщины в чеченском обществе эволюционировала и заняла свое лидирующее положение среди остальных тем в литературе.

В современной чеченской литературе создано немало женских образов, по силе своего художественного звучания не уступающих образцам мировой литературы. Характерным является тот факт, что каждый автор выдвигает свою концепцию формирования женского образа, в целом – гендерной структуры произведения. Вместе с тем важно отметить, что в последние десятилетия мир, в котором мы живем, сильно изменился, что привело к изменению социальных ролей мужчины и женщины: если поставить на чашу весов социальные статусы мужчины и женщины, то они заметно качнулись в сторону женщины.

О причинах такого положения дел можно говорить много и долго. Можно попытаться объяснить, почему так получилось, «порадоваться» за женщину, в современных условиях получившую статус сильного и независимого члена общества. Она оказалась способной абсолютно самостоятельно держать ответ за все, что имеет отношение к семье: кормить, содержать, благоустраивать быт, растить детей, заботиться об их физическом и моральном здоровье, образовании и культуре.

В семьях, где существует такой расклад, роль мужчины, как правило, оказывается размытой и не имеющей решающего значения и (что самое печальное здесь) былого авторитета. Современная чеченская женщина оказалась на переднем плане общественной жизни, она стала занимать активную позицию в обществе, в образовательной и медицинской сфере, делать профессиональную карьеру, заниматься наукой, налаживать широкие торгово-экономические отношения, разъезжать по странам мира, вести бизнес. Женщина во всех смыслах стала важным звеном экономической и духовно-нравственной жизни современного чеченского общества.

Чеченская литература, всегда пристально всматривающаяся в окружающую ее действительность, безусловно, обращает внимание на все нюансы современной действительности, видит изменения, происходящие в обществе, в жизни людей, осознает, что и женщина движется в новом русле жизни, в котором национальный мир обретает другие очертания и другие признаки. Здесь важно понять, какие задачи ставят перед собой чеченские писатели, когда создают концепцию женского образа в своих произведениях, что для них приоритетно, какие концептуально важные позиции в литературном тексте они отдают женщине, женскому характеру.

Отвечая на все эти принципиально важные вопросы, необходимо отметить (опыт наблюдений и исследований дает такое право), что для современных писателей, как и для писателей ушедших десятилетий, важно духовное начало в женском образе, его ментально значимые в контексте национальных традиций и обычаев характеристики. Женский характер чеченскими писателями создается с позиции национальных интересов: как бы не менялась внешняя окраска жизни, несмотря на все сложные обстоятельства жизни, в которых непосредственно участвует женщина, обществу важно, чтобы она сохраняла в себе традиционные духовные начала, которые всегда имели в чеченском обществе стратегические посылы.

Уникальную концепцию женского образа представил в своем творчестве современный чеченский писатель Муса Ахмадов. Ахмадовская концепция женского характера с момента первых крупных публикаций его произведений обращала на себя особое внимание. Еще в своих ранних рассказах, тематически объединенных в сборник «Ночь в пустом доме», писатель создал яркую галерею женских образов. Практически все рассказы, вошедшие в этот сборник, отмечены созданием неповторимых в своей уникальности различных типов женских характеров, ментально вызревавших в национальном мире чеченского общества.

События в рассказе «Ночь в пустом доме» разворачиваются вокруг молодых людей – Эдалаи и Жарадат, которые оказались вовлеченными в обычную любовную коллизию. Они только окончили школу, строят планы на будущее, хотят пожениться и не видят никаких преград, которые могли бы помешать им. Однако в мире чеченских семей все оказывается гораздо сложнее, чем могли себе представить герои рассказа.

В банальную любовную историю молодых людей вторгается прошлое их семей. Не имея ничего против молодого человека, родители девушки категорически отказывают ей выйти за него замуж. Зловещие тайны из прошлого обрушивают планы молодых, их счастье разбито, еще не окрепшие и не знающие настоящих сложностей жизни, они оказываются перед лицом неоднозначной реальности.

Узнав правду о прошлых деяниях своего дяди, ставших причиной гибели родственника его любимой девушки, Эдал покидает родной край. Сначала уходит в армию, а после окончания службы в армии поступает учиться в институт подальше от родного дома, пропадает на многие годы. Автор не дает прямых сведений, в чем именно был повинен его дядя, какие поступки он совершил. Однако читатель может догадаться, что речь идет о годах сталинских репрессий, и что он был одним из тех, кто участвовал в них, писал доносы. И это стало, спустя много десятилетий, непреодолимой преградой на пути к счастью молодых.

Рассказ Мусы Ахмадова «Ночь в пустом доме», как было сказано выше, примечателен созданием уникальных женских образов: они отмечены особенной грустью и авторским сочувствием, несмотря на то, что писатель скупится на широкие портретные характеристики, фиксируя читательское внимание больше на деталях, способных раскрыть наиболее значимые черты характеров его героинь.

Образ Жухират, матери Жарадат, больше теснится в тени мужа – Мады. Запрещая дочери встречаться с Эдалом, она в первую очередь следовала воле мужа, его строгим указаниям, переступить через которые для нее означает нарушить миропорядок их дома. Жухират способна понять дочь, она сочувствует ей, в ней нет злобы в отношении ее молодого человека, но есть человеческая ситуация, устоявшаяся система правил поведения женщин в национальной семье [1, с. 321].

Добросердечная и мудрая Жухират является в рассказе Ахмадова носительницей типических черт женского характера, больше присущих старшему поколению чеченских женщин, воспитанных в строгих национальных традициях.

Образ Совдат, матери Эдала, автором создан с не меньшей любовью и состраданием, чем образ Жухират. Физический труд, душевная боль сломили ее очень рано. Она умирает, не дождавшись Эдала из армии. Совдат, пока это было возможно, скрывала от сына правду о его дяде, причастного к гибели многих аульчан. Она понимала, что ее сыну будет тяжело жить без людского уважения, страдала, что над ее ни в чем не повинном сыне повис груз тяжких деяний родственника, ставшего проклятием семьи.

Наиболее ярким и притягательным в рассказе стал образ Жарадат. В его создании автор проявляет особую творческую активность. В начале рассказа Жарадат – взрослая женщина, мать, жена, а в ретроспективном показе она возникает как веселый, беспечный ребенок, окруженный любовью, заботой родных; в момент взросления Жарадат наполнена жизнью, радостью счастливого ожидания, перспективой будущего. Однако в целом в своей жизненной коллизии девушка повторит судьбу матери и многих других чеченских женщин.

Став жертвой обстоятельств, Жарадат отказалась от любви и подчинила себя родительской воли. Ее жизнь сложилась: у нее есть муж, она с ним приезжает в село, чтобы навестить родителей на кладбище, но вопрос о женском счастье остается открытым.

Научная новизна исследования определяется тем, что в статье впервые предпринимается попытка специального исследования особенностей формирования традиционного женского характера в современной чеченской литературе на материале рассказа Мусы Ахмадова «Ночь в пустом доме».

Теоретическая значимость статьи определяется её вкладом в теорию чеченской литературы, в исследование женского образа и женского характера в современной чеченской литературе.

Практическая ценность заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в преподавании чеченской литературы, а также литературы народов Северного Кавказа.

Таким образом, мы пришли к следующему выводу: писатель Муса Ахмадов в своем рассказе создал целый ряд женских образов, отвечающих его художественному мировидению, укладывающихся в общую концепцию решения «женского вопроса» в национальной литературе. Жарадат, Жухират, Совдат – героини, представляющие разные поколения. Жарадат в начале рассказа – совсем юная девушка, а в финальной его части – взрослая зрелая женщина, рано познавшая горе и страдание. Жухират, мать Жарадат, и Совдат, мать Эдала, являются в рассказе олицетворением женской мудрости, терпения, жертвенности. Своим примером они указывают на предопределенность женской судьбы чеченки-горянки, на ее подчиненность (ментально) древним традициям чеченцев.

В творчестве современного чеченского писателя Мусы Ахмадова концепция женской личности находит свое уникальное решение и развитие в первую очередь с позиции его разностороннего писательского таланта и художественного мировидения, в контексте его общечеловеческих представлений о счастье, добре и справедливости и в рамках веками сложившихся обычаев и традиций чеченцев.

Библиографический список


1. Ахмадов М.М. Деревянные куклы. *Избранное*: в 2 т. 2010; Т. 1.
2. Лысенко О.Е. *Эмансипация женщин в исламском культурном пространстве Северного Кавказа*. Ставрополь, 2009.
3. Инаркаева С.И., Джамбекова Т.Б. Нравственно-философский дискурс рассказа Мусы Ахмадова «Деревянные куклы». *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 4 (89): 478 – 480.
4. Инаркаева С.И. Концепция счастья в лирике Умара Яричева. *Известия Чеченского государственного педагогического института*. 2020; Т. 27, № 1 (29): 34 – 38.
5. Джамбекова Т.Б., Инаркаева С.И. Театр и театральные деятели: к вопросу формирования и развития чеченского театра. *Lingua-universum*. 2019; № 3: 55 – 58.


References


1. Ahmadov M.M. Derevyannye kukly. *Izbrannoe*: v 2 t. 2010; T. 1.
2. Lysenko O.E. *`Emansipaciya zhenschin v islamskom kul'turnom prostranstve Severnogo Kavkaza*. Stavropol', 2009.
3. Inarkaeva S.I., Dzhambekova T.B. Nravstvenno-filosofskij diskurs rasskaza Musy Ahmadova "Derevyannye kukly". *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 4 (89): 478 – 480.
4. Inarkaeva S.I. Koncepciya schast'ya v lirike Umara Yaricheva. *Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*. 2020; T. 27, № 1 (29): 34 – 38.
5. Dzhambekova T.B., Inarkaeva S.I. Teatr i teatral'nye deyateli: k voprosu formirovaniya i razvitiya chechenskogo teatra. *Lingua-universum*. 2019; № 3: 55 – 58.


*Статья поступила в редакцию 17.11.21*

УДК 81'22 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-503-506

***Kazharova M.A.,*** *postgraduate, Military University n.a. Prince Alexander Nevsky of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia); senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia) E-mail: ma0795@mail.ru*

**SPECIALIZED LEXICOGRAPHY AND SPECIALIZED LANGUAGES: THEORETICAL BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF SPECIALIZED DICTIONARIES.** The article considers concepts of "specialized lexicography" and "specialized languages", defines the essential content of these concepts, their similarities and their differences. The researcher investigates these two phenomena and talks about possible application of results of the work, for example, when developing active spe-

cialized dictionaries designed for specific users and to meet their needs in accordance with modern current types of professional communication using terms, which will lead to the fact that the concept of "specialized lexicography" will denote theoretical and methodological foundations, which can subsequently serve as a guide for the development of such specialized dictionaries. The article concludes that the use of linguistic corpus becomes fundamental in the development of active specialized dictionaries with a communicative approach in accordance with specialized lexicography, which will allow the study of representative or communicative terminology, i.e. the terminology "in vivo" (natural, spontaneous) in contrast to representative concepts that study the terminology "in vitro" (standardized), following the principles of unambiguity and monosystems, postulated by classical theory.

*Key word:* **specialized lexicography, specialized languages, terminology, communicative theory, corpus linguistics, active dictionary, languages.**

***М.А. Кажарова**, соискатель, Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва,*
*ст. преп. Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ma0795@mail.ru*

# СПЕЦИАЛИЗИРОВАННАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ И СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫЕ ЯЗЫКИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ СЛОВАРЕЙ

В статье рассматриваются понятия «специализированная лексикография» и «специализированные языки», определяется сущностное содержание этих понятий, их сходство и различия. В статье нами исследуются эти два феномена и говорится о применении результатов нашей работы при разработке активных специализированных словарей, предназначенных для конкретных пользователей и для удовлетворения их потребностей в соответствии с современными актуальными типами профессиональной коммуникации с использованием терминов, что приведет к тому, что мы, наконец, закрепим понятие «специализированная лексикография» для обозначения наших теоретико-методологических основ, которые могут впоследствии служить руководством для разработки таких специализированных словарей. В статье делается вывод о том, что использование лингвистических корпусов становится основополагающим в разработке активных специализированных словарей с коммуникативным подходом в соответствии со специализированной лексикографией, что позволит изучать репрезентативную или коммуникативную терминологию, то есть терминологию «in vivo» (естественную, спонтанную) в отличие от репрезентативных концепций, изучающих терминологию «in vitro» (стандартизированную), следуя принципам однозначности и моносистемы, постулируемым классической теорией.

*Ключевые слова:* **специализированная лексикография, специализированные языки, терминология, коммуникативная теория, корпусная лингвистика, активный словарь, языки.**

Актуальность данной проблематики заключается в том, что в последние десятилетия появилась и активно развивается новая комплексная научная дисциплина – терминология, которую некоторые ученые называют «специальной лексикографией» и утверждают, что она входит в понятие «лексика», другие же ученые говорят о необоснованности такого подхода и выделяют её в отдельную дисциплину.

Цель данной статьи – рассмотреть понятия «специализированная лексикография» и «специализированные языки», определить их сущностное содержание, сходство и различия и поговорить о возможном постепенном и последовательном, но в то же время интегрированном теоретико-практическом подходе к разработке активных специализированных словарей, ориентированных на пользователя и его потребности, в соответствии с современными лингвистико-коммуникативными терминографическими тенденциями, что приведет к окончательному принятию термина «специализированная лексикография» [1–18].

Основные задачи статьи: для достижения вышеупомянутой цели и с теоретической точки зрения проанализировать среди прочих аспектов три основных направления, на которых базируется специализированная лексикография: 1) специализированные языки, 2) терминология, которую принято понимать с точки зрения *коммуникативной теории терминологии* Кабре [7] и 3) корпусная лингвистика как необходимое средство для анализа используемых терминов. Эта теоретическая перспектива специализированной лексикографии, в свою очередь, впоследствии может быть дополнена практическими основами и конкретным методологическим предложением по созданию активных специализированных словарей, показывая в итоге тип такой лексикографической работы, которая должна быть получена, всегда и обязательно разрабатывается на основе конкретных пользователей и их коммуникативных потребностей.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение, синтез собственного филологического опыта работы с текстами.

**1. Общий язык, разговорный язык и специализированные языки**

Когда терминограф приступает к задаче создания специализированного или узкоспециального словаря, существует множество аспектов, как теоретических, так и практических, которые он должен эффективно сочетать для достижения ожидаемого результата как для себя (или своей группы), так и для потенциального пользователя трудов его работы. Это предполагает понимание с самого начала, что специализированный словарь – это не просто сборник переведенных и/или кратко определенных технических слов (то, что мы называем пассивным словарем), а сложная работа, содержащая множество полезной информации для пользователя, что делает необходимым понимание того, где и как он возник, для кого он предназначен и с какой целью был составлен. Таким образом, ярлык «специализированный» должен заставить терминографа в первую очередь задуматься о том, с каким языком он собирается иметь дело, что оправдывает (или нет) принятие и включение такого обозначения. В связи с этим возникает вопрос: существует ли четкая и ясная граница между общим и специализированным с лингвистической точки зрения? В этом смысле существуют три позиции, которые Ахмад [3] и др. резюмируют следующим образом:

1) те, кто считает, что между общим и специфическим/специализированным в лингвистике можно провести четкую и яркую границу, считая, что специализированные языки являются языковыми кодами, но с единицами и правилами, которые отличают их от общего языка [11];

2) те, кто рассматривает специализированные языки как варианты общего языка [15; 16];

3) те, кто рассматривает специализированные языки как прагматические подмножества общего языка, поэтому склонны видеть слияние некоторых особенностей общего языка и некоторых особенностей специализированного языка [14].

Бергенхольц и Тарп [5] также устанавливают ряд возможных отношений между общим и специализированным языком: с одной стороны, все специализированные языки могут рассматриваться как использующие общую языковую систему в большей или меньшей степени и могут быть найдены в ней; с другой стороны, с лексической точки зрения все выражения общего языка могут быть восприняты как также встречающиеся в специализированных языках, и, следовательно, общий язык является подсистемой специализированных языков. Наконец, с коммуникативной точки зрения можно понять, что общий язык и специализированные языки используются в совершенно разных ситуациях. Таким образом, специализированные языки и общий язык – это явления, которые одновременно и одинаковые, и разные.

Однако если что-то и кажется бесспорным, так это то, что в области специализированного дискурса в целом или в рамках различных существующих специализированных дискурсов существует широкий спектр возможностей, начиная от явно специализированного дискурса и заканчивая разнообразными дискурсами, граничащими с общим языком. Это устанавливает лингвистический континиум между «специализированным» и «неспециализированным», который, кажется, указывает на то, что разница между этими двумя понятиями в основном является вопросом степени (большей или меньшей специализации или абстракции). В этом отношении также существует четкий индикатор, который заключается в том, что по мере того, как специализированный язык становится более точным и кратким (специализированным), его может понять меньшее количество людей. Вот поэтому, по мнению Кабре [8], хотя «некоторые авторы представляют специализированные языки по тематике как системы, полностью отличные от общего языка, [...] это утверждение в абсолютном смысле кажется не совсем соответствующим действительности», и не потому, что такой «индивидуалистический» подход был бы возможен только в том случае, если бы после сравнения двух текстов, одного общего и другого специализированного, в них не было бы никаких лингвистических совпадений, поэтому можно было бы последовательно отстаивать идею, что они происходят из совершенно разных систем. Однако в обоих текстах, безусловно, будут обнаружены очень значительные лингвистические совпадения, которые только подтверждают и доказывают, что они были построены на основе общей системы, хотя в текстах также будут обнаружены важные различия, которые могут навести нас на мысль, что в некоторых аспектах они происходят из разных систем. В данном случае происходит то, что код, который объединяет оба текста, является общим языком, в то время как код, который их различает, выступает в качестве специализированного языка [8].

Поэтому мы считаем интегративно-дифференцирующую перспективу третьей позиции наиболее правильной и соответствующей существующей лингвистической реальности, поскольку она подтверждает утверждение Кабре о том,

что общий язык является объединяющим кодом, а специализированный язык – диверсифицирующим кодом, что автор обобщает в своей концепции «маркированный» и «немаркированный» языки [8]. Согласно этой дихотомии, группа правил, единиц и ограничений, которые являются частью знаний большинства носителей языка, составляют так называемый общий язык, единицы которого используются в ситуациях, которые можно определить как немаркированные. В отличие от этого, специализированные языки используются для обозначения «набора субкодов (которые частично совпадают с субкодом общего языка), характеризующихся рядом особых черт». Эти характеристики специфичны для каждого специализированного языка и могут относиться к предмету, типу собеседника, коммуникативной ситуации, намерению говорящего, средству, в котором происходит коммуникативный обмен, и так далее. Поэтому ситуацию, в которой возникают специализированные языки, можно считать маркированной. Согласно мнению Гомеса де Энтерриа [9], мы можем сказать, что специализированные языки возникают в рамках общего языка, но имеют специфическое отличие в качестве конечной цели: удовлетворить специфические потребности формального и функционального общения, возникающие в различных технических и научных областях.

В дополнение к этим соображениям правильность третьей позиции как отправной точки для нашего взгляда на общий язык и специализированные языки также основана на том, что специализированный язык не может быть понят без общего языка, даже если последний может выжить сам по себе. Поэтому важность общего языка для специализированного языка очевидна, как и влияние специализированного языка на общий язык, которое становится все более очевидным в связи с присутствием науки и техники в нашей повседневной жизни (электронная почта, MP3/4, DVD, сканирование, факс, антибиотики...) и которое делает специализированные языки (все более) необходимыми.

Следовательно, мы считаем, что специализированные языки являются функциональными разновидностями общего языка, понимаемого как система символических знаков, используемых в коммуникации, частично совпадающими с ним и отличающимися от него группой характеристик, которые активизируются при сближении ряда коммуникативных обстоятельств, а именно: специфичность или специализация предмета, факт того, что говорящие являются специалистами, формальная и профессиональная ситуация, в которой они находятся, и то, что с дискурсивной точки зрения они пытаются передать определенный тип информации. Таким образом, как указывает Кабре [7] (см. рис. 1), можно сказать, что специализированные языки – это прагматические варианты, которые находятся в отношениях включения по отношению к общему языку и в отношениях пересечения по отношению к общему языку, с которым они имеют общие черты и характеристики и в котором происходит постоянный перенос.

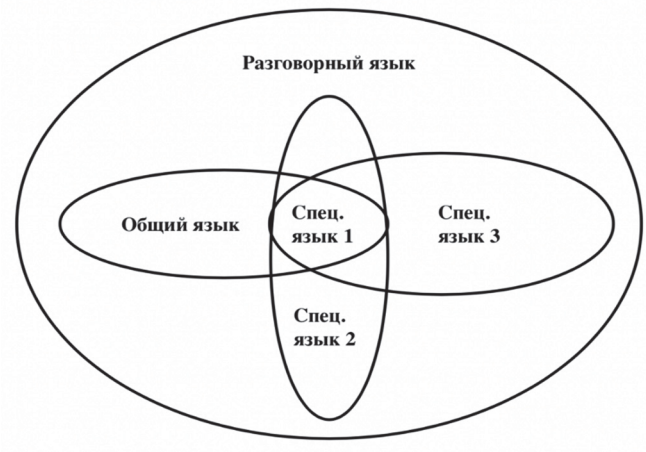



Рис. 1. Взаимосвязь между общим языком, разговорным языком и специальными языками

Коммуникативная система, которой пользуются собеседники в определенной области знаний, будет включать общий язык (синтаксис, морфологию и часть лексикона, который можно определить как набор ресурсов, используемых большинством носителей языка) и подкод, характерный для самой специализированной области, который содержит специфическую терминологию этой области, понимание и правильное использование которого является основой/причиной существования специализированных словарей. Таким образом, специализированные языки можно определить как подмножества языка (функциональные разновидности или регистры), которые частично совпадают с общим языком и используются как инструмент формальной и функциональной коммуникации между специалистами в данной области.

**1.2 Терминология и коммуникативная теория терминологии**

После понимания взаимосвязи между специализированными, общими и общеупотребительными языками необходимо переходить к более конкретным аспектам, а для этого важно понять конечный и конкретный объект любой терминографической работы. Однако это невозможно сделать без предварительного понимания того, что такое терминология. В целом понятие «терминология» обычно относится к трем различным понятиям: с точки зрения дисциплины – это концептуальная основа и набор принципов, регулирующих изучение терминов; с точки зрения методологии – это руководство, используемое в терминографической работе (терминография); с точки зрения обозначения группы терминов каждой конкретной предметной области, терминология – это группа терминов данной области специализации. Развитие специализированных лексикографических работ касается трех вышеупомянутых аспектов, и именно на их основе построена и данная статья, конечным объектом исследования которой является терминология, понимаемая как типичная лексика специализированной области (3-е значение).

Терминология всегда существовала как средство, с помощью которого может быть решена коммуникативная потребность в обозначении любого понятия, относящегося к области специализации, и она возникает из практики и из потребности, наблюдаемой и испытываемой учеными и техниками, стандартизировать или, по крайней мере, «организовать» и «унифицировать» свои дисциплины с концептуальной и денотативной точек зрения с конечной целью гарантировать профессиональное общение и эффективную передачу знаний. Однако терминология как дисциплина берет свое начало приблизительно с 1930 по 1960 год, когда появились первые теоретические тексты Вюстера и Лотте [19], основанные на подготовке методов работы, учитывающих системный характер терминов. Согласно *общей теории терминологии* (ОТТ) Вюстера [19], понятия существуют в зависимости от обозначающих их терминов и, кроме того, не зависят от контекста. Поэтому в рамках ОТТ не учитываются прагматические и коммуникативные аспекты, присущие лексике различных специализированных языков, и, исходя из концепции этих языков, принятой здесь и изложенной в предыдущем разделе, и утверждается, что термины имеют двузначную природу: для каждого понятия существует форма, а для каждой формы – понятие. Эта теория использует ономасиологический подход (от понятия к термину), и ее главная цель – стандартизация. Поэтому эта теория имеет ряд важных ограничений, таких как редукционизм в понимании терминологии как дисциплины и ее применении, чрезмерная стандартизация дисциплины, её неспособность дать реалистичное представление о реальности с коммуникативной точки зрения, неспособность полностью объяснить терминологический феномен в специализированной коммуникации и факт смешения того, чем является терминология, с тем, чем она хотела бы быть [8], поэтому она рассматривается как подходящая и заслуживающая внимания отправная точка для эволюции дисциплины, но не как теория, которую лингвистическая реальность советует нам принять во внимание.

В настоящее время, однако, с социальной точки зрения (аспект, который явно игнорируется в ОТТ) коммуникативный характер терминологии подчеркивается через важность ее социальной роли как чего-то, что превосходит ее репрезентативную роль или стандартизацию терминов, которая связана с реальными потребностями, вытекающими из терминологии (в основном – для решения социальных нужд и оптимизации коммуникации между специалистами и профессионалами) и которая порождает, по словам Кабре [8], прагматическую перспективу и прикладную концепцию терминологии, которая лучше соответствует духу сегодняшнего общества.

Рассмотрение этих аспектов со временем привело к необходимости разработки теорий, более соответствующих реальности терминологии и времени, таких как *коммуникативная теория терминологии* (КТТ) Кабре [8]. Согласно этой теории, которая является ключевой для представленного здесь специализированного лексикографического предложения, термины анализируются «in vivo» [вживую], характеризуются с точки зрения «естественной среды обитания» (реального использования), в которой они встречаются в специализированной коммуникации, так что специализированный текст становится основой, на которой строится терминологическая теория и исследования, приобретая текстовое измерение, которое приводит к принятию фразеологического измерения. КТТ понимает терминологическое производство также с дескриптивной точки зрения, которая представляет лексические единицы как реальные языковые предметы, а не как идеальные и однородные сущности. Терминология рассматривается как группа денотативно-концептуальных единиц, представляющих специализированные знания в рамках конкретной предметной области, и понимается как средство «доставки» естественной профессиональной коммуникации. КТТ, в соответствии со своей ролью социальной и коммуникативной теории предполагает языковую диверсификацию, которая зависит от типа ситуации, уровня специализации текстов, отправителя, степени формальности, конечной цели дискурса и предмета, среди прочих факторов. Что касается объекта исследования терминологии и, более конкретно, КТТ, который впоследствии окажется ключевым для понимания глубинных основ этапа извлечения терминологии в рамках метода, мы начнем с *гипотезы лексической единицы* [7; 2; 9], которая утверждает, что лексическая единица – это не слово или термин как таковой, а лексическая форма, которая в зависимости от коммуникативной ситуации, в которой она используется, активирует или нет специализированное значение. Согласно этой гипотезе, именно дискурсивно-коммуникативные характеристики и ситуации определяют избирательную активацию информации, так что в отношении возможной дихотомии между терминологическими единицами (или терминами) и словами мы сталкиваемся с

дилеммой, аналогичной той, которая возникает при определении того, являются ли специализированные языки, общий и общеупотребительный языки различными системами. Как это было тогда, в соответствии с точкой зрения, принятой на этом уровне, мы будем считать, как это утверждают КТТ и *гипотеза лексических единиц*, что все лексические единицы составляют часть естественного языка, поэтому являются объектом изучения лингвистики, и что некоторые из них активизируют свой специализированный характер в конкретных контекстах. Таким образом, термины – это единицы естественного языка, которые могут активировать специализированные знания в зависимости от коммуникативной ситуации, поэтому, как и более общие лексические единицы, они являются частью лексикона и, следовательно, лингвистики и естественного языка, так что резкое разграничение между ними не отвечает интегративному и коммуникативному подходам, подобным тому, который предполагается показать здесь.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что именно по всем вышеперечисленным причинам использование лингвистических корпусов (собрание текстов одного или нескольких языков, связанных между собой определенными параметрами) становится основополагающим в разработке активных специализированных словарей с коммуникативным подходом в соответствии со специализированной лексикографией, что позволит изучать по сути репрезентативную или коммуникативную терминологию, то есть терминологию *«in vivo»* (естественную, спонтанную), в отличие от репрезентативных концепций, изучающих терминологию *«in vitro»* (стандартизированную), следуя принципам однозначности и моносистемы, постулируемым классической теорией. Научная новизна статьи определяется тем, что представленное здесь предложение выступает за изучение и рассмотрение терминов в том виде, в каком они появляются и используются в различных коммуникативных ситуациях. Теоретическая значимость статьи обозначена в невозможности представить себе иного способа подхода к изучению термина, кроме как через исследование лингвистических корпусов и применение семасиологических подходов, которые идут от термина (в том виде, в котором он встречается в исследуемом корпусе) к понятию.

Библиографический список / References


1. Averboukh K.Y. Manifesto of Modern Terminology. *Communication: Theory and Practice in Various Social Contexts" Communication Across Differences*: materials of the International Scientific and Practical Conference. Pyatigorsk: Publishing House of PGLU, 2002: 192 – 194.
2. Adelstein A. Cabré M.T. Representación lexicográfica y terminográfica de las unidades terminológicas. *VII Simposio Iberoamericano de Terminología*. Lisboa, 2000.
3. Khurshid Ah., Willy M., Hölter M., Rogers M. *Specialist Terms in General Language Dictionaries*. University of Surrey Technical Report. 1995.
4. Khurshid Ah., Rogers M. Corpus Linguistics and Terminology Extraction, en Wright, Sue Ellen y Gerard Budin (eds.) *Handbook of terminology management*. Amsterdam/Filadelfia, John Benjamins. 2001; Vol. 2: 725 – 760.
5. Bergenholtz H., Tarp S. (eds.). *Manual of Specialed Lexicography: the preparation of specialised dictionaries*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1995.
6. Douglas B. Methodological issues regarding corpus-based analyses of linguistic variation. *Literary and Linguistic Computing,* 199; № 5, 257 – 269.
7. Cabré Mª Teresa. 1999. *La Terminología: representación y comunicación, elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: universidad Pompeu Fabra.
8. Cabré M.T. Elements for a theory of terminology. Towards an alternative paradigm. *Terminology.* International journal of theoretical and applied issues in specialised communication. 2000; № 6 (1): 35 – 57.
9. Cabré M.T., Adelstein A. ¿Es la terminología lingüística aplicada?, en Carmen Muñoz (coord.). *Trabajos en lingüística aplicada.* Barcelona, Univerbook, S.L. 2001: 87 – 393.
10. Edo Marzá N. Corpus exploitation for terminographical purposes: a proposed term extraction process for bilingual specialised dictionary elaboration. *RæL-Revistælectrónica de lingüística aplicada,* 2011; Vol. 10.
11. Hoffmann L. *Llenguatges d'especialitat*. Barcelona, universitat Pompeu Fabra, 1998.
12. Posteguillo S., Piqué-Angordans J. Computer Terminology: Developing an Active Bilingual English-Spanish Dictionary. *Symposium on lexicography XI. Proceedings of the eleventh international symposium on lexicography*. At the University of Copenhagen. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 2002: 453 – 473.
13. Heribert P., Draskau J. *Terminology: an introduction.* Guilford: The University of Surrey, 1985.
14. Alain R. *Essays on Terminology*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1995.
15. Guy R. *Introduction á la terminologie*. Chicoutimi (Quebec), Gaétan Morin, 1983.
16. Sinclair J. *Preliminary recommendations on Corpus Typology*, EAGLES Document EAG-TCWG-CTYP/P. 1996. Available at: http://www.ilc.cnr.it/EA- GLES96/corpustyp/corpustyp.html
17. Tarp S. La teoría de las funciones lexicográficas y su aplicación a la lexicografía especializada (1). Seminario impartido en la universitat Pompeu Fabra. Tognini-Bonelli, Elena. *Corpus linguistics at work*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2001.
18. Wüster E. *Einführung in die allgemeine Terminologielehre und termi- nologische Lexikographie*, Wien: Springer (Versión española dirigida por M. T. Cabré Castellví: *Introducción a la teoría de la terminología y a la lexicografía terminológica*. Barcelona, universitat Pompeu Fabra, 1998).


*Статья поступила в редакцию 23.11.21*

УДК 81: 811.1/.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-506-509

***Kazharova M.A.,*** *postgraduate, Military University n.a. Prince Alexander Nevsky of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia); senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia) E-mail: ma0795@mail.ru*

**CORPUS LINGUISTICS AND SPECIALIZED LANGUAGES IN LEXICOLOGY AND TERMINOLOGY.** The article considers the basics and content of corpus linguistics, lexicology and terminology, reveals similarities and differences of the last two concepts, their characteristics and objects of study. In addition, recommendations are made for the study and use of terms, taking into account the different approaches that can be applied to specialized languages and for the development and compilation of specialized active dictionaries. The article outlines theoretical foundations that should underlie the compilation of any specialized dictionary from the point of view of specialized lexicography. The article concludes that the analysis of the scientific literature allows to present the necessary practical basis, which necessarily involves the proposal of a working methodology that contributes to the achievement of the ultimate goal of specialized lexicography: the creation of high-quality and useful active specialized dictionaries.

*Key words:* **corpus, corpus linguistics, lexicology, lexicography, terminology, terminografiya, term, specialized languages, representativeness, balance.**

***М.А. Кажарова,*** *соискатель, Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, ст. преп. Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ma0795@mail.ru*

# КОРПУСНАЯ ЛИНГВИСТИКА И СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫЕ ЯЗЫКИ В ЛЕКСИКОЛОГИИ И ТЕРМИНОЛОГИИ

В данной статье рассматриваются сущность и содержание корпусной лингвистики, лексикологии и терминологии, выявляются сходства и различия последних двух понятий, их характеристики и объекты изучения. Кроме того, даются рекомендации относительно изучения и использования терминов с учетом различных подходов, которые впоследствии могут быть применены в отношении специализированных языков, для разработки и составления специализированных активных словарей. В статье была предпринята попытка изложить теоретические основы, которые должны лежать в основе составления любого специализированного словаря с точки зрения специализированной лексикографии. Был сделан вывод о том, что проведённый анализ научной литературы позволил нам представить необходимую практическую основу, которая обязательно предполагает предложение рабочей методологии, способствующей достижению конечной цели специализированной лексикографии: созданию качественных и полезных активных специализированных словарей.

*Ключевые слова:* **корпус, корпусная лингвистика, лексикология, лексикография, терминология, терминография, термин, специализированные языки, репрезентативность, сбалансированность.**

Актуальность данной проблематики заключается в том, что корпусная лингвистика и специализированные языки в лексикологии и терминологии приобретают всё более весомое значение.

Цель данной статьи – выявить, проанализировать и объяснить соотношение таких понятий, как лексикология и терминология применительно к специализированным языкам, и то, какую практическую ценность это может играть при составлении специализированных активных словарей.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть понятия «корпусная лингвистика», «лексикология», «терминология» с точки зрения изучения специализированных языков, выделить сущностные характеристики данных феноменов, их сходства и различия.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение, синтез собственного лингвистического опыта работы с текстами.

**1. Корпусная лингвистика: эмпирический подход к анализу и описанию используемого языка**

Кажется неоспоримым тот факт, что любая наука, направленная на формулирование, опровержение или подтверждение гипотез, объясняющих определенные аспекты реальности, должна быть в значительной степени основана на данных, предоставляемых этой самой реальностью. Этот тип известен как эмпирические данные, и гуманитарные науки также использует их в своей деятельности [7].

Эмпирические данные исходят из реальности и отражают тот аспект действительности, который они пытаются описать, что позволяет подтвердить или отвергнуть ту или иную гипотезу. Таким образом, лингвистика нуждается в элементах «реальной и истинной референции» в той же степени, что и естественные науки, чтобы обеспечить реальный и реалистичный взгляд на язык, а также подтвердить или опровергнуть гипотезы о языке, его использовании и его поведении в контексте. Такое реальное понимание и подход могут быть эффективно обеспечены только с помощью текстовых корпусов (совокупность текстов, написанных на любом естественном языке, для получения набора абстрактных правил, регулирующих этот язык). Иными словами, можно сказать, что, как утверждает Санчес [16], «лингвистический корпус – это набор лингвистических данных, относящихся к устному или письменному использованию языка или к обоим, которые были систематизированы в соответствии с определенными критериями, достаточно обширными по размерам и глубине, чтобы быть репрезентативными для общего использования языка или некоторых из его областей, и организованы таким образом, чтобы их можно было обрабатывать с помощью компьютера для получения различных полезных результатов для описания и анализа». Сегодня, как отметил Санчес, это последнее качество, которое мы могли бы назвать «электронностью» или возможностью обработки, кажется необходимым и даже неотъемлемым для самого понятия «корпус».

Корпусная лингвистика была подвергнута сильному сомнению с появлением Ноама Хомского [12], главного представителя генеративизма, изменившим эмпирическое направление, в котором развивалась лингвистика (с ранней корпусной лингвистикой), в сторону так называемого «рационализма», парадигмы, согласно которой язык должен исследоваться посредством интуитивного и интроспективного суждения исследователя. Соответственно, корпус никогда не сможет стать полезным инструментом для лингвистов, потому что они должны искать модель «языковой компетенции», а не «языковой производительности». Более того, поскольку количество высказываний в языке бесконечно, существование готового справочника данных, достаточно подходящего для объяснения всех языковых механизмов, невозможно, что делает корпуса бесполезными согласно этой парадигме. Однако, несмотря на все недостатки и несоответствия, которые вызвали сомнения таких авторов, как Хомский, корпусная лингвистика никогда не была полностью сброшена со счетов.

Как отмечают Рафель и Солер [13], внедрение компьютерных средств в создание, обработку и использование текстовых корпусов позволило обрабатывать большие объемы информации систематическим и объективным образом, без вмешательства внешних факторов, которые не должны быть частью исследования, таких как интуиция лингвиста. На самом деле вычислительные технологии обеспечивают бесчисленное количество ресурсов и ключевых элементов специализированной лексикографии, что позволяет легко, быстро и даже точно выполнять самые повторяющиеся задачи на этапах терминологической работы.

При разработке специального рабочего корпуса для извлечения и анализа терминологии важно учитывать четыре основных фактора: размер, репрезентативность (характеризуется разнообразием и сбалансированностью), технологичность или возможность использования и надежность данных. Учитывая тот факт, что два последних параметра практически самоопределяемы, мы более подробно анализируем здесь только первые два.

Что касается размера, то в связи с тем, что общее число текстов очень невелико (даже если текст очень длинный и включает большое количество слов), это может негативно влиять на результаты анализа. Существует риск того, что личные языковые особенности конкретного автора или текстовое преобладание какой-либо подобласти в корпусе будут восприниматься как 100% репрезентативные и характерные для анализируемого языка или подъязыка, тогда как на самом деле они просто отражают отсутствие баланса в структуре корпуса и, таким образом, не являются общими характеристиками. Следовательно, по мнению Бибера [2], корпус должен включать достаточное количество текстов в каждой категории, чтобы охватить вариации, возникающие между носителями или авторами. Разделяя это мнение, Синклер [19], например, считает необходимым иметь доступ к большим корпусам, потому что хорошие и репрезентативные примеры трудно найти. Именно поэтому терминологу необходимо иметь большое количество доступных случаев для анализа, если он хочет изучить с определёнными гарантиями репрезентативности и сбалансированности поведение слов в тексте.

Что касается репрезентативности, специалист по терминологии должен стоять на земле и осознавать, что, как отмечают Бибер, Конрад и Реппен [3], совершенно невозможно знать всю степень или масштаб разнообразия в языке или все контекстуальные переменные, которые необходимо охватить, чтобы получить корпус, который действительно на 100% репрезентативен. Именно поэтому, по мнению этих авторов, правильная конструкция корпуса зависит от того, на что он претендует. «Репрезентативность» корпуса, согласно Тогнини-Бонелли [21], означает, что он является представительным для определенного населения, а выводы, полученные в результате анализа этого корпуса, соответствуют выборке большей части населения, понимаемого как целое. Именно поэтому в репрезентативный корпус предметной области в целом должно входить одинаковое количество примеров из 4 различных типов текстов, отражающих или представляющих различные уровни специализации [9]: узкоспециализированные, специализированные, дидактические и информативные. В то же время эта классификация тесно связана с уровнем специализации автора и получателей [9].

Однако при использовании корпусного подхода к изучению языка специалисту по терминологии необходимо знать, что более чем вероятно, что некоторые случаи будут исключены из-за их «редкости», а другие, которые должны появиться, поскольку они гораздо более распространены, также будут исключены по чистой случайности. Однако может быть и так, что некоторые крайне редкие случаи встречаются в корпусе несколько раз, что приводит к частоте, которая не совсем репрезентативна, например, для языковой разновидности. Несмотря на это, такой подход к корпусной лингвистике и использованию текстовых корпусов имеет большое значение.

**2. Специализированная лексикография: шаг за пределы терминографии**

Выше мы попытались изложить основные теоретические основы, необходимые для понимания и эффективного осуществления разработки специализированных словарей на основе специализированного лексикографического подхода. Однако, действительно, в различных моментах данного исследования термины «терминография» или «терминографический» использовались как синонимы специализированной лексикографии, поэтому на данном этапе необходимо задать следующий вопрос: действительно ли терминография является специализированной лексикографией и что такое специализированный лексикографический подход?

Мнение о том, что терминография не является специализированной лексикографией, основанное на концепции терминологии как дисциплины, отдельной и отличной от лексикологии и имеющей особый объект изучения, не имеет смысла как с теоретической, так и с практической или методологической точек зрения, которые мы считаем наиболее подходящими при составлении специализированных словарей. По мнению сторонников этого варианта, эти две дисциплины не будут связаны ни на теоретическом, ни на практическом, ни на методологическом уровне, но это не то, что вытекает из предлагаемого здесь подхода. Однако на этот вопрос можно ответить положительно, если, как в данном случае, считать, что терминология может быть объяснена с помощью лингвистики, точнее, с помощью лексикологии, что как объект исследования, если его можно разделить, лексикология и терминология относятся к естественному языку и поэтому входят в область изучения лингвистики. Более того, состояние термина можно объяснить на основе активации ряда семантических особенностей лексических единиц при их использовании в специализированных контекстах, а различие в методологии, используемой при разработке соответствующих терминографических и лексикографических продуктов (традиционная дихотомия между ономасиологическим и семасиологическим подходами соответственно), не является действительным в соответствии с принятым в данном исследовании утверждением и использованием текстовых корпусов. Именно поэтому традиционное различие между лексикологией и терминологией и лексикографией и терминографией здесь недействительно как искусственное и ненужное различие [17].

Специализированная лексикография выступает за представление о языке как о континууме, что не позволяет провести непроницаемую и независимую классификацию дисциплин, которые обязательно связаны между собой. Если мы будем понимать лексикологию (и ее прикладной аспект, лексикографию) и терминологию (и ее прикладной аспект, терминографию) как независимые лингвистические дисциплины, мы увидим, что, как заявил Вюстер [22], обе имеют дело с разными объектами изучения: словами в случае лексикологии и понятиями (представленными терминами) в случае терминологии, используя разные подходы: терминология должна идти от понятия к термину (ономасиологический), а лексикология – от термина к понятию (семасиологический), тогда имеет смысл отделить лексикологию от терминологии (и то же самое сделать с их прикладными аспектами). Однако изучение специализированных языков, анализ лексических единиц в контексте и употреблении коммуникативная цель языка и, почему бы и нет, наши собственные знания о мире указывают на то, что это не так. Поэтому с лингвистической и коммуникативной точек зрения можно сказать, что

терминология – это специализированная лексикология, или лексикология специализированных лексических единиц, поскольку она принадлежит к лексикону говорящего, а значит, к лингвистике и естественному языку. Следовательно, мы считаем ярлык «специализированная лексикография» более точным, интегративным и коммуникативным в своем подходе, чем ярлык «терминография», как это сделали другие авторы, такие как Бергенхольц и Тарп [1], Лера [11], которые уже выбрали общее обозначение, чтобы свести в единую теоретическую основу различия между лексикологией и терминологией, не являющиеся реальными: специализированная лексикография, или терминологическая лексикография, т.е. специализированная лексикография, основанная на понятиях специализированных языков и общего языка [15].

Таким образом, мы выступаем за рассмотрение специализированной лексикографии как квазисинонима терминографии, но такой, которая выходит за рамки классических терминографических принципов и концепций, чтобы адаптироваться к более реалистичным подходам в обращении с терминологией. Верно, что термины или то, что Кабре [4] справедливо называет единицами *специализированного знания*, являются первым объектом изучения терминологии как дисциплины, но также верно и то, что «термины» не являются частью системы, независимой от слов, а входят в лексикон говорящего и отличаются от неспециализированных лексических единиц своим точным и четко ограниченным содержанием в контексте использования специализированного предмета. Именно поэтому терминология часто понимается как «простое» и традиционное изучение терминов (ставшее возможным благодаря терминографии), которое, в свою очередь, может быть дополнено большей проекцией и объединяющим видением специализированной лексикографии для разработки специализированных, ориентированных на пользователя словарей с более коммуникативным, социальным и более удобным для пользователя подходом.

**3. Активные словари в специализированной лексикографии**

Активные специализированные словари возникли из очень простого наблюдения: несколько лет назад терминографы и лингвисты начали проверять готовые специализированные словари и обнаружили недостаток статей с категориями, отличными от существительного, а также недостаток контекстов и информации, которая помогла бы проиллюстрировать использование терминов.

Сегодня ожидается, что больше внимания будет уделяться словам как элементам предложения и текста, а не как (искусственно) изолированным элементам. Поэтому, согласно основным принципам КТТ, корпусной лингвистики и активных словарей, а значит, в рамках специализированного лексикографического подхода, словари должны разрабатываться с учетом специфических потребностей тех групп пользователей, для которых они предназначены, поэтому существует необходимость обеспечения терминологии материалами, которые отвечают коммуникативным потребностям, возникающим в специализированных областях и являющимся результатом изучения терминов в естественных условиях.

Представление о том, что под собой подразумевает активный словарь по сравнению с классическими словарями, которые мы можем назвать «пассивными», показано в табл. 1, который составили Постегильо и Пике [12], как на рецептивном, так и продуктивном и переводном уровнях для понимания терминов во всем их спектре, для чего предлагается включить в специализированные лексикографические издания техническую, грамматическую, локальную, контекстную и реляционную информацию.

Как отмечает Тарп [20], функция словаря в своем самом широком смысле заключается в предоставлении лексикографических данных, из которых конкретный тип пользователя в конкретной внелексикографической ситуации использования может получить информацию, необходимую для удовлетворения конкретного типа потребностей, которые могут возникнуть в этой ситуации. В случае активных специализированных словарей мы считаем, что предложенный здесь подход может и должен обеспечить конечного пользователя необходимой информацией при поиске выхода из любой коммуникативной ситуации, возникающей в связи с терминологической потребностью.

В заключение, согласно Кабре [5], вся терминологическая практика предполагает владение четырьмя основными компетенциями: когнитивная компетенция, соответствующая знанию специализированной области, которую необходимо изучить; лингвистическая компетенция, которая включает в себя знание языка или языков, на которых будет проводиться работа; методологическая компетенция или знание метода создания терминологических продуктов; социально-функциональная компетенция, относящаяся к характеристикам, которыми должна обладать терминологическая работа, чтобы достичь целей, которые она преследует, и быть подходящей для целевой аудитории. Именно эта социально-функциональная компетенция определяет, что, по мнению Эдо Марса [7], лингвистический аспект любой специализированной лексикографической работы всегда должен пониматься как применимый и внедренный в реальный мир и в конкретный социально-экономический и профессиональный контекст, частью которого является пользователь работы и из которого исходят его потребности. Аналогичным образом вышеупомянутая методологическая компетенция, которая будет изложена более подробно в следующих наших статьях, во многом обязана своим потенциалом и текущим развитием другому ключевому фактору специализированной лексикографии – терминографии. Без него говорить о специализированной лексикографии сегодня было бы немыслимо, поскольку терминотактические инструменты присутствуют практически на всех этапах создания специализированных словарей. Обработка больших текстовых корпусов, использование и анализ этих корпусов, а также хранение и управление данными в терминологических базах данных были бы немыслимы сегодня в тех масштабах, которые мы знаем, без терминологии.

Научная новизна статьи определяется тем, что, несмотря на невозможность детальной оценки многих аспектов, отраженных в данной статье, была предпринята попытка четко изложить теоретические основы, которые, по нашему мнению, должны лежать в основе составления любого специализированного словаря с точки зрения специализированной лексикографии. После ознакомления с теоретической основой можно сделать выводы о том, проведенный анализ научной литературы позволил нам представить необходиую практическую основу, которая обязательно предполагает предложение рабочей методологии, способствующей достижению конечной цели специализированной лексикографии: созданию качественных и полезных активных специализированных словарей.

Теоретическая значимость статьи заключается в том, что представленный здесь специализированный лексикографический подход может быть дополнен концепцией активного словаря, которая вместе с другими представленными здесь теоретическими принципами формируется в методологию создания специализированных активных словарей.

Таблица 1

Пассивные и активные словари

| Специализированный пассивный словарь | Специализированный активный словарь |
|---|---|
| ТЕРМИН НА ЯЗЫКЕ ОРИГИНАЛА:<br>перевод на метаязык (целевой)<br>(иногда с технической информацией) | ТЕРМИН НА ЯЗЫКЕ ОРИГИНАЛА<br>Перевод на метаязык (целевой):<br>– грамматическая информация,<br>– техническая информация,<br>– местоположение,<br>– контексты/примеры использования. Тематическая область:<br>перекрестные ссылки/синонимы. |
| ТЕРМИН НА МЕТАЯЗЫКЕ (ЦЕЛЕВОМ):<br>перевод на язык оригинала | ТЕРМИН НА МЕТАЯЗЫКЕ (ЦЕЛЕВОМ)<br>Перевод на язык оригинала:<br>– грамматическая информация,<br>– техническая информация.<br>Местоположение:<br>контексты/примеры использования. Тематическая область:<br>перекрестные ссылки/синонимы |

Библиографический список / References


1. Bergenholtz H., Tarp S. (eds.). *Manual of Specialed Lexicography: the preparation of specialised dictionaries*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1995.
2. Biber D. Methodological issues regarding corpus-based analyses of linguistic variation, *Literary and Linguistic Computing*. 1990; № 5, 257 – 269.
3. Biber D., Susan C., Reppen R. *Corpus linguistics. Investigating language structure and use*, Cambridge, university Press, 1998.
4. Cabré M.T. *La Terminología: teoría, metodología, aplicaciones,* Barcelona, Editorial Antártida, 1993.
5. Cabré M.T. *La Terminología: representación y comunicación, elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: universidad Pompeu Fabra, 1999.
6. Edo Marzá Nuria. 2009. *The specialised lexicographical approach: a step further in specialised dictionary making*. Peter Lang: Bern, 2009.
7. Edo Marzá N. Corpus exploitation for terminographical purposes: a proposed term extraction process for bilingual specialised dictionary elaboration. *RæL-Revistælectrónica de lingüística aplicada*. 2011; Vol. 10.
8. Gómez de Enterría J. Aproximación a los textos científicos. *Comunicación presentada en el XVI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Logroño – AESLA, 1998.
9. González-Jover G., A. y Ch. Vargas Sierra. Aspectos metodoló- gicos para la elaboración de diccionarios especializados bilingües destinados al traductor, *El español, lengua de traducción. II congreso internacional*, Bruselas: ESLEtRA, 2004. 365 – 398.
10. Kozlova N.V. “Linguistic Corps: the Definition of Basic Concepts and Typology” Bulletin of NSU. Series: Linguistics and intercultural communication. 2013; Vol. 11, Issue 1.
11. Pierre L. *Las Lenguas especializadas*, Barcelona, Ariel, 1995.
12. Posteguillo S., Piqué-Angordans J. Computer Terminology: De- veloping an Active Bilingual English-Spanish Dictionary. *Symposium on lexicography XI. Proceedings of the eleventh international symposium on lexicography*. The University of Copenhagen. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 2005; Vol. 10: 453 – 473.

13. Rafel i Fontanals Joaquim, Joan Soler i Bou. El procesamiento de corpus. La lingüística empírica, en Mª Antonia Martí Antonín (coord.). *Tecnologías del lenguaje*. Editorial UOC, 2003.
14. Rey A. *La terminologie: noms et notions*. Paris, Presses universitaires de France, 1979.
15. Rey A. *Essays on Terminology*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins. Rondeau, Guy. *Introduction á la terminologie*. Chicoutimi (Quebec), Gaétan Morin, 1995.
16. Sánchez P.A. Organización del Corpus Cumbre, en Aquilino Sánchez Pérez (coord.), *Corpus lingüístico del español contemporáneo. Fundamentos, metodología y aplicaciones*. Madrid, SGEL, 1995: 25 – 37.
17. Santamaría P.I. *La terminología: definición, funciones y aplicaciones. Biblioteca de recursos electrónicos de humanidades E-excellence*. Liceus. 2006. Available at: http://books.google.es/books?id=ZShn6fmIAmYC&pg=PA1&l
18. Sager J.C., Dungworth David y Peter F. McDonald. *English Special Languages: Principles and Practice in Science and Technology*, Wiesbaden, Oscar Brandstetter, 1980.
19. Sinclair J. *Preliminary recommendations on Corpus Typology*, EAGLES Document EAG-TCWG-CTYP/P. 1996. Available at: http://www.ilc.cnr.it/EA- GLES96/corpustyp/corpustyp.html
20. Tarp S. La teoría de las funciones lexicográficas y su aplicación a la lexcografía especializada (1). *Seminario impartido en la universitat Pompeu Fabra*. 2005.
21. Tognini-Bonelli E. *Corpus linguistics at work*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2001.
22. Wüster E. *Einführung in die allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie*, Wien: Springer, 1979.
23. Zakharov V.P. *Corpus linguistics*. San Petersburg, 2005.

*Статья поступила в редакцию 23.11.21*

УДК 811.11-112 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-509-511

***Mishayeva M.V.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Faculties of Natural Sciences, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*
***Alibekova D.M.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Faculties of Natural Sciences, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

**COMPARATIVE ANALYSIS OF LOGICAL-THEMATIC GROUPS OF PAROEMIAS OF THE DARGINIAN AND ENGLISH LANGUAGES.** The article provides a comparative analysis of the figurative and subject-logical side of the paroemias of the Darginian and English languages. It is noted that the analysis of the paremias of the Darginian and English languages contributes to the discovery of patterns in the field of general paremiology of languages. The following subject-thematic groups are subjected to comparative analysis: wealth – poverty, guest – host, home – foreign land, speech – thought, honor – dishonor, illness – health. Generalizations have shown that all the logical-thematic categories that are available in the Darginian language are also available in English. A number of subject-thematic groups characteristic of the Dargin language are not found in English. For example, in English there is no such subject-thematic group as “guest – host”, which is widely represented in the Darginian language. This group of paremias occupies a key place in the Darginian language picture of the world, as it is directly related to the mountain way of life and their way of life. The connection of logical-thematic categories with the figurative system in these languages is approximately the same. The fund of proverbs of the Dargin language turned out to be a little wider than the fund of English ones. This is due to the fact that the fund of Dargin proverbial expressions is based on the folklore component, and the fund of English paroemias is based on literary English.

*Key words:* **paremiology, phraseology, Dargin language, English language, comparative analysis, subject-logical groups, linguistic picture of the world.**

***М.В. Мишаева****, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*
***Д.М. Алибекова****, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

# СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛОГИКО-ТЕМАТИЧЕСКИХ ГРУПП ПАРЕМИЙ ДАРГИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье проводится сопоставительный анализ образной и предметно-логической сторон паремий даргинского и английского языков. Отмечается, что анализ паремий даргинского и английского языков способствует обнаружению закономерностей в области общей паремиологии языков. Сопоставительному анализу подвергаются следующие предметно-тематические группы: богатство – бедность, гость – хозяин, дом – чужбина, речь – мысль, честь – бесчестье, болезнь – здоровье. Обобщения показали, что все логико-тематические разряды, имеющиеся в даргинском языке, наблюдаются и в английском языке. Ряд предметно-тематических групп, характерных для даргинского языка, не встречаются в английском языке. К примеру, в английском языке не представлена такая предметно-тематическая группа, как «гость – хозяин», которая широко отражена в даргинском языке. Данная группа паремий занимает в даргинской языковой картине мира ключевое место, так как она напрямую связана с горским бытом и образом их жизни. Связь логико-тематических разрядов с образной системой в указанных языках примерно одинакова. Фонд пословиц даргинского языка оказался немного шире, чем фонд английских. Это обусловлено тем, что фонд даргинских пословичных выражений опирается на фольклорную составляющую, а фонд английских паремий опирается на литературный английский.

*Ключевые слова:* **паремиология, фразеология, даргинский язык, английский язык, сопоставительный анализ, предметно-логические группы, языковая картина мира.**

Сравнительный анализ паремий даргинского и английского языков способствует обнаружению закономерностей в области общей паремиологии языков. Кроме того, паремии представляют собой интересный и самобытный материал в плане изучения языковой картины мира даргинского и английского народов.

Паремии исследуемых языков составляют яркую и малоупорядоченную картину. Английские паремии представляют собой обычно собрания различных высказываний, построенных по форме пословичных выражений, которые вошли в литературный язык из произведений известных писателей. Это обусловлено тем, что, начиная со средних веков, в данном языке большую роль играло университетское образование, включающее в себя хрестоматийные тексты. Латынь, в состав которой входили греческий и древнееврейский языки, также играла одну из ключевых ролей.

И.Р. Гальперин пишет, что «ни один европейский язык не подвергался таким существенным лингвистическим катаклизмам, как английский, до, во время и после нормандского завоевания. Во многих словах, обогативших английский язык, произошли семантические сдвиги, в языке появились фонологические и структурные сдвиги. Происходит перестройка общей стилевой направленности литературного языка, которая заметно изменила языковую ткань художественных произведений и других типов текста» [1, с. 95].

В указанный период формированию стилистики английского языка способствовали проповеднические и учебные речи. В английском языке достаточно солидная часть слов являются романизмами. Заимствования проникают в паремиологию и фразеологию, а также обогащение происходит за счет превращения крылатых выражений литературного языка в пословичные единицы.

Актуальность темы определяется малоисследованностью паремий даргинского и английского языков в сопоставительном плане. В работе делается попытка типологического анализа образной и предметно-логической сторон паремий обоих исследуемых языков.

Цель исследования – охарактеризовать образную и предметно-логическую стороны паремий обоих исследуемых языков и принципы их классификации.

Для достижения поставленной цели потребовать решение следующих задач: выявить и описать типологические общие и различительные признаки паремий в даргинском и английском языках; установить образные и логико-предметные группы паремий.

На формирование английского литературного языка в 16 веке оказала влияние французская литература, в которой преобладал удельный вес паремий. По данным исследователей, невозможно переоценить значение влияния французского языка на английский литературный язык. Множество выражений пословичного плана, характеризующиеся краткостью, ритмической организацией и звуковыми повторами, афоризмы из поэтических текстов широко употреблялись в английском языке. Ряд сборников пословичных выражений переведены на английский язык с французского. Народный крестьянский фольклор оказался отодвинутым на второй план литературным английским, потому сборники пословиц собственно фольклорного содержания являют собой сборники редко употре-

бляемых выражений, свойственных определенной социальной сфере. Следовательно, они не могут воссоздать пословичный фонд современного литературного английского языка [1–5].

На современном этапе большей популярностью пользуется «Англо-русский фразеологический словарь» [3], который включает помимо фразеологических единиц и паремии английского языка. Словник данного словаря состоит из 25 тыс. единиц, включает в себя материалы из английской классической и современной художественной литературы и публицистики, отражает нормы применения английских паремий и ФЕ.

Данный словарь помимо фразеологических единиц включает в себя около 900 паремиологических единиц.

Даргинские паремиологические единицы мы отобрали из «Словаря даргинских пословиц и поговорок» [2].

Образная и предметно-логическая сторона паремий обоих исследуемых языков классифицирована по одним и тем же принципам. Методом сплошной выборки мы отобрали из указанных сборников исследуемых языков достаточно большое количество паремий, которые были распределены на следующие предметно-тематические группы: богатство – бедность, гость – хозяин, дом – чужбина, речь – мысль.

Наши обобщения показали, что все логико-тематические разряды, имевшиеся в даргинском языке, представлены и в английском языке. Но в самих разрядах в некоторой степени изменилась предметная тематика и состав. Наличие одинакового состава логико-тематических разрядов в обоих языках означает, что данные разряды характерны всем народам, они отражают поведенческие нормы любого общества и отличаются относительной стабильностью в каждом языке, так как стабильную культурную норму составляют общие принципы межчеловеческих отношений. Основные черты поведения людей, независимо от национальной, религиозной или этнической принадлежности позволяют понимать друг друга, а также едиными являются принципы человеческого общежития.

Различно наполнение данных разрядов в каждом из исследуемых языков. Ряд предметно-тематических групп, характерных для даргинского языка, не встречаются в английском языке. К примеру, в английском языке не выявлена такая предметно-тематическая группа, как «гость – хозяин», которая широко представлена в даргинском языке. Данная группа паремий занимает в даргинской языковой картине мира ключевое место, так как напрямую связана с горским бытом и образом жизни. Жизнь в кавказских горах, трудность сообщения всегда требовала внимательного отношения к гостю, путнику. Такие тяжелые условия жизни горцев способствовали развитию института гостеприимства, что предполагало защиту гостя от всяческих посягательств на его жизнь и имущество. Приведем примеры даргинских паремий «гость – хозяин»: *Г1ях1яйзи укес дигив или хьарх1ебиу.* – «У гостя не спрашивают, голоден ли он». *Г1ях1яйзи «велкъирив?» – или хьарх1ебиу.* – «У гостя не спрашивают, сыт ли». *Г1ях1яйс гьала дях1 шалали кайзи.* – «Со светлым лицом встречай гостя». *Г1ях1яйс жершира кьац1ра гьаладихьадлира, беркала гьалах1ебихьили мабалтад.* – «Если не можешь обильно угостить гостя, хотя бы лук и хлеб предложи». *Г1ях1ял вашх1ешуси дякь кьарли буцаб.* – «Пусть дорога, по которой не ходит гость, покроется бурьяном».

Предметно-логическая группа «дом – чужбина» широко распространена в английской языковой картине мира. Англичане, будучи морским народом, часто уходили в плавание. Так они оказывались надолго оторванными от дома, семьи. Это накладывало на их жизнь определенный отпечаток.

Р.А. Майтиева пишет, что «разобщенность сельских общин между собой, связанная с английским земельным правом, разные этнические группы, населяющие Великобританию, – все это содействовало появлению данной тематической группы пословиц» [4, с. 12]. Приведем примеры: *East or West, home is best.* – «Восток ли, Запад ли, а дома лучше всего». *Thery is no place like home.* – «Нет места подобного родному дому». *Home is home though it be never so homely.* – «Дом есть дом, даже не самый уютный» и т.д.

Остальные логико-тематические группы паремий даргинского и английского языков имеют совпадения. Разница заключается в наполненности той или иной группы в даргинском или английском языке. Наиболее богато представлена в английской языковой картине группа «болезнь – здоровье». По всей видимости, данная группа имеет для англичан большое значение. Как известно, у англичан не сильно развита система родства, поэтому забота о своем здоровье имела ключевое значение. Для сравнения: на Кавказе больному принято оказывать всяческую поддержку и внимание со стороны родственников и земляков.

Предметно-логическая группа «богатство – бедность» представлена в обоих языках примерно одинаково.

В даргинской языковой картине данные понятия имели большое значение, так как, как и везде, они подчеркивали статус человека, положение человека в социально-иерархической лестнице, уважение к нему. До Октябрьской революции горские народы в большинстве своем жили в нищете, и богатство рассматривалось под социально-политическим углом зрения, оно способствовало формированию социально-классовых взаимоотношений. Приведем примеры: *Давла – мурулла сархибдеш, г1ях1си хъали – хьунулла сархибдеш.* – «Богатство – заслуга мужа, уютный дом – заслуга жены». *Давла – урх1лис, арадеш – вег1лис.* – «Богатство – чужим, здоровье – себе». *Давла маслизибадцун ах1ен дигахъуси, пагьлизибадра саби.* – «Богатство не в имуществе, а в таланте». *Давлаличиб духуси бек1 гьалаб саби.* – «Умная голова лучше богатства». *Давлачевсиличиб бузули, мискийчиб бебк1ес башан.* – «Работает на богача, умирать приходит к бедняку». *Давлачевсира убк1ар, мискинсира убк1ар.* – «И богатый умирает, и бедный».

Даргинцы иногда богатство противопоставляют знаниям, образованию: *Давлачевли сунела масличи пахру биру, г1ялимли – табтуртачи.* – «Богатый гордится богатством, ученый – книгами».

В английской картине мира находим примерно такое же отношение к богатству: **англ.** *He is not poor that has little, but he that desires much.* – **«Беден не тот, у кого мало что есть, а тот, кто многого желает».** *Poverty is not a shame, but the being ashamed of it is* **«Бедность – не позор, позор – стыдиться бедности».** *Poverty is no sin.* – **«Бедность не грех»;** *Riches take wing, honour will cling.* – **«Богатство улетучится, а честь и доброе имя останутся» и т.д.**

Логико-тематическая группа «честь – бесчестье» хорошо представлена и в даргинской, и в английской картинах мира. Приведем примеры: англ.: *A clear conscience laughs at false accusations.* – «Чистая совесть смеется над клеветой». *A quiet conscience sleeps in thunder.* – «С чистой совестью и в грозу спится».

На Кавказе с давних времен неукоснительно соблюдались правила чести и достоинства. У многих кавказских народов существовали кодексы чести. В связи с этим у каждого кавказского народа были определенные правила, которые следовало соблюдать. К примеру, существует много легенд, связанных с папахой, так как ношение папахи требовало подстроиться под нее. Носивший на голове папаху старался соответствовать ей, так как папаха не позволяла горцу склонить голову, идти на поклон и т.д.

У даргинцев множество паремий о чести и совести. Понятия *ях1* «совесть» и *ламус* «достоинство» являются ключевыми концептами в даргинской картине мира: *Ях1агарла – х1яя агара, х1яягарла – ях1 агара.* – «Не имеющий совести – не имеет достоинства». *Ях1агарси эмх1ели дех х1ебиху, т1ерхьала урехилис ах1и.* – «Бессовестный ишак везет ношу только из страха палки». *Ях1-ламус лерсили верх1ел бек1ла бец1 булан мут1иг1биру.* – «Достойный усмирит и семиголового волка». *Ях1чевдеш – талих1чевдеш.* – «Иметь совесть – счастье».

Логико-тематическая группа «речь – мысль» подчеркивает в обоих языках конкретные правила поведения человека в обществе. Речь и мысль человека являются отражением его души. В даргинской языковой картине мира слово имеет большую ценность, так как слово горца – это его честь:

*Адамла гъай – илала г1якьлула умцанти сари.* – «Слова человека – показатели его ума». *Адамла к1ел лих1ира ца мух1лира сари лерти: х1ебиалли – к1ина лех1изи, гьачам бура.* – «У человека два уха и один рот: дважды послушай – один раз скажи». *Адамлис вайсира г1ях1сира дируси лезми саби.* – «Друг и враг человека – его язык».

Каждый пункт Кодекса законов кайтагского уцмия начинался с пословицы *Ттутту буцалли, бек1 уцар.* – «Будешь держать свой рот – будет голова цела», что уже говорит о многом.

В английском языке паремии о слове и мысли занимают особое место:

*Deeds, not words.* – «Дела, не слова». *Practise what you preach.* – «Поступай, как проповедуешь». *First think, then speak.* – «Сначала думай, затем говори» и т.д.

Научная новизна исследования определяется тем, что в статье впервые проводится попытка специального сопоставительного исследования образных и логико-тематических групп паремий в двух генетически неродственных языках – даргинском и английском. 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 сопоставительного изучения даргинского и английского языков, в определение специфики использования тех или иных параллелей паремий в исследуемых языках. Результаты исследования могут быть использованы при разработке проблем и вопросов, связанных с компаративным исследованием паремиологических фондов даргинского и английского языков.

Практическая ценность заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в преподавании курсов по лексикологии и фразеологии, при составлении двуязычных словарей, учебников, учебных пособий, сборников пословиц, а также в преподавании даргинского и английского языков.

Таким образом, мы пришли к следующему выводу: паремии предметно-логической группы «гость – хозяин», широко представленные в даргинском языке, отсутствуют в английском языке. Остальные группы наличествуют в обоих исследуемых языках. Разница лишь в их наполненности. При обобщении этической стороны указанных групп можно сказать, что та или иная предметно-логическая группа паремий характеризует каждый народ по-своему. Англичанин опасается заболеть, оказаться вне дома или потерять дом, старается сохранить чувство собственного достоинства, должен поступать по совести, говорить, тщательно обдумывая слова, следить за своей речью и делами. Специфика менталитета даргинцев заключается в гостеприимстве, в соблюдении определенных правил гостеприимства, в строгом соблюдении законов горского этикета, совести, чести и достоинства, в оказании помощи больному, нуждающемуся, здоровье для даргинца превыше богатства.

Связь логико-тематических разрядов с образной системой в указанных языках примерно одинакова. Фонд пословиц даргинского языка оказался немного шире, чем английский. Это обусловлено тем, что фонд даргинских пословичных выражений опирается на фольклорную составляющую, а английских паремий – на литературный английский.

Библиографический список

1. Гальперин И.Р. Некоторые типологические особенности литературного английского языка XYI в. *Типология германских литературных языков*. Москва, 1976.
2. Гасанова У.У. *Словарь даргинских пословиц и поговорок*. Махачкала, 2014.
3. Кунин А.В. *Англо-русский фразеологический словарь*. Москва, 1984.
4. Майтиева Р.А. *Структурно-семантическая характеристика пословиц и поговорок даргинского языка в сопоставлении с английским*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2011.
5. Мутаева С.И., Алибекова Д.М., Рабаданова С.М. Сопоставительный анализ фразеологической антонимии даргинского и русского языков. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 3 (88): 622 – 624.

References

1. Gal'perin I.R. Nekotorye tipologicheskie osobennosti literaturnogo anglijskogo yazyka HUI v. *Tipologiya germanskih literaturnyh yazykov*. Moskva, 1976.
2. Gasanova U.U. *Slovar' darginskih poslovic i pogovorok*. Mahachkala, 2014.
3. Kunin A.V. *Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva, 1984.
4. Majtieva R.A. *Strukturno-semanticheskaya harakteristika poslovic i pogovorok darginskogo yazyka v sopostavlenii s anglijskim*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2011.
5. Mutaeva S.I., Alibekova D.M., Rabadanova S.M. Sopostavitel'nyj analiz frazeologicheskoj antonimii darginskogo i russkogo yazykov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 3 (88): 622 – 624.

*Статья поступила в редакцию 17.11.21*

УДК 809.461.24-087 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-511-513

***Sirazhudinov R.M.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gadgi_botlih@mail.ru*

**THE PROBLEM OF BORROWING AND DISTRIBUTION OF TURKISMS IN THE GODOBERINSKY LANGUAGE.** At all stages of the development of society, the language is continuously connected with the life of people and its material, spiritual, and narva culture, which reflects, first of all, borrowings from related and unrelated languages. Linguistic science is beginning to show interest in the problems of Turkic-Dagestan language contacts. They occupy a special place in the lexical and semantic system of Ando-Caesian non-written languages, including Godoberinsky. Godoberins, despite interlanguage borrowings, managed to preserve their (gibdil1 and mitzi) language in everyday life, family communication and within rural society. The collected field material of the Godoberinsky language, borrowed from the Turkic languages, amounted to more than 116 units, divided into thematic groups: the names of various animals and birds; field farming, gardening and melon growing; household items and household items, food names; names related to human activities, house, structure and building materials, clothing and shoes, natural phenomena and terrain, socio-political life, trade and craft, words denoting people by signs, relationships, concepts of kinship, names of body parts.

*Key words:* **Godoberinsky language, Turkic borrowings, Kumyk language, lexical units, borrowings, lexico-thematic groups.**

***Р.М. Сиражудинов,*** *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail, gadgi_botlih@mail.ru*

# ПРОБЛЕМА ЗАИМСТВОВАНИЙ И РАСПРОСТРАНЕНИЯ ТЮРКИЗМОВ В ГОДОБЕРИНСКОМ ЯЗЫКЕ

На всех этапах развития общества язык непрерывно связан с жизнью народа и его материальной, духовной, нравственной культурой, в которой отражаются, прежде всего, заимствования из родственных и неродственных языков. В лингвистической науке начинает проявляться интерес к проблемам тюркско-дагестанских языковых контактов, занимающих особое место в лексико-семантической системе андо-цезских бесписьменных языков, в том числе и в годоберинском. Годоберинцы, несмотря на межязыковые заимствования, сумели сохранить свой (гьибдил1и мицци) язык в быту, семейном общении и внутри сельского общества. Собранный нами полевой материал годоберинского языка, заимствованный из тюркских языков, составил более 116 единиц, которые мы распределили на тематические группы: названия различных животных и птиц; полеводства, садоводства и бахчеводства; наименования предметов хозяйственно-бытового назначения и домашнего обихода, пищи; названия, связанные с деятельностью человека: дома, строения и стройматериалы, одежда и обувь, природные явления и местность, социально-политическая жизнь, торговля и ремесло; слова, обозначающие людей по признакам, взаимоотношениям; понятия родства, названия частей тела.

*Ключевые слова:* **годоберинский язык, тюркские заимствования, кумыкский язык, лексические единицы, заимствования, лексико-тематические группы.**

В последнее время в лингвистической науке проявляется интерес к проблемам тюркско-дагестанских языковых контактов. Тюркский элемент занимает особое место в лексико-семантической системе аваро-андо-дидойских языках, в том числе и в годоберинском языке. В отличие от других заимствований тюркизмы в данном языке занимают сравнительно скромное место. Часть тюркизмов в годоберинский язык, по всей видимости, проникла через аварский язык. Более всего из тюркских языков заимствованы названия предметов домашнего обихода и животных [1]. Тюркско-дагестанские языковые контакты до недавнего времени не были объектом специального научного исследования. Заметные сдвиги в области изучения проблемы тюркско-дагестанских языковых контактов наметились лишь в середине XX века. Языковые взаимоотношения тюркских и кавказских народов имеют давнюю историю, которая потверждается памятниками письменности этих народов. По мнению исследователей, начиная с VI в., аварское население имеет прямые контакты с различными тюркоязычными народами [2, с. 23].

Объектом данного исследования являются тюркские заимствования в годоберинском языке посредством языковых контактов с кумыкским населением Дагестана.

Актуальность данной работы заключается в том, что проблема тюрских заимствований в вышеупомянутом бесписьменном языке еще не решена. Основными вопросами исследования являются выявления тюркизмов, возможность разграничить и проследить историю отдельных лексических единиц и классифицировать тюркские заимствования по тематическим группам.

Целью нашего исследования являются анализ тюркских заимствований в бесписьменном годоберинском языке.

Для достижения поставленной цели потребовалось решение следующих задач: проанализировать изученность тюркизмов в годоберинском языке, проследить пути их проникновения и определить лексико-тематические группы. О контактах между аварами и тюркоязычными народами в раннем средневековье (начиная с VI века) мы находим в сообщении испанского географа XIII в. Ибн Сайда, который писал, что население древней Аравии (Сарира) представляет собой смесь арабов с тюрками [3, с. 109].

Процес заимствования справедливо рассматривается как источник обогащения исконного словаря и яркий пример взаимодействия языков и культур. С развитием и изменением человеческого общества развивается и изменяется язык. Наиболее подверженной к изменениям частью любого языка является отраслевая лексика. Важность и научную ценность исследования отраслевой лексики в кавказских языках отмечает академик А.С. Чикобава: «Подчеркивая актуальность изучения отраслевой лексики и настаивая на планомерном ее изучении, было бы естественным не только отразить соответствующие темы в планах научно-исследовательных учреждений, но считать также возможным, выдвигать соответствующие темы в качестве диссертационных» [4, с. 29 – 31].

Собранный нами полевой материал годоберинского языка, заимствованный из тюркских языков, составил более 116 единиц, которые мы распределили на следующие тематические группы: названия различных животных и птиц; полеводства, садоводства и бахчеводства; предметы хозяйственно-бытового назначения и домашнего обихода; названия продуктов питания, блюд, напитков; названия, связанные с деятельности человека, характеризующие его внешность и внутренний мир; дом, строение и стройматериалы, жилище и его части; одежду, обувь и украшения; природные явления и местность; социально-полити-

ческую жизнь; торговлю и ремесло; слова, обозначающие людей по признакам, взаимоотношениям; понятия родства и свойства и названия болезней и частей тела. Тюркские языки обогатили животноводческую терминологию годоберинского языка не только названиями домашних животных, но и расширили этот слой лексики общими названиями животных, их болезней, мест содержания и пастбищ. Наиболее многочисленной и активно употребительной в разговорной речи годоберинцев лексико-семантической группой заимствований являются слова, обозначающие названия различных животных (табл. 1).

Таблица 1

*Названия домашных и диких животных

| годоберинский яз. | кумыкский яз. | перевод |
|---|---|---|
| айгъир | айг1ар, алаша | конь |
| кучуки | гочюк | щенок |
| йоргъа хвани | йоргъаякъ | конь-иноходец |
| илхъи | илхъи | табун |
| тайи, тагьи | тай | жеребенок |
| жанавар | жанавар | зверь |
| пурсукъ | порсукъ | барсук |
| хъабан | къабан | кабан |

Фразовые примеры: Гамущ + абела, бугъи + бела рук1а цеб мусула дандила риша, кьудул1и бакила гьирччала ригъу, игьи даанла биич1а Абдурах1манди харашул1и ц1улидила зуран, ракъудараху ришалата рук1а пурцци. – «Буйволы и быки, сбившись в кучу, стояли на самом краю пропасти, и, не зная как быть, Абдурахман, размахивая ярлыгой, пытался отгонять их от края» (см. табл. 2).

Таблица 2

*Названия диких и домашных птиц

| годоберинский яз. | кумыкский яз. | перевод |
|---|---|---|
| бади, бадиш | бабиш | утка |
| ордек | оьрдек | дикая утка |
| хъази | къаз | гусь |
| хъачигъа | къарчыгъа | ласточка |
| хъергъу | къыргъый | ястреб |

Фразовые примеры: Рихвалл1иру ишхъа вац1аму Г1алибеги вихху вуххинда, минал1и карти бец1у хъази+бела, бади + бела, оочабела рисанкъвал1и. – «Придя домой с хутора и увидев во дворе много кур, гусей и уток, Алибег удивился»; Анса улкабехъиру бурду раабу хъачигъ + абе, индулъда гьанкъубе рилъата рук1а, цеб рушич1уру целада рушибеха бурдалухъа рук1а хъергъу + бе, анщикъвал1ида ищиб ванибеч1у гьилахху ч1ирч1иса ралъи булбул шикиме. – «Прилетевшие из теплых краев ласточки вили себе гнезда, ястребы резвились, перелетая с дерева на дерево, внезапно над нашими головами стали петь соловьи».

Ввиду специфических географических климатических условий и хозяйственного уклада в исследуемом нами языке обнаружен ряд лексических единиц, связанных с полеводством, садоводством и бахчеводством (см. табл. 3).

Таблица 3

*Полеводство, садоводство, бахчеводство

| годоберинский яз. | кумыкский яз. | перевод |
|---|---|---|
| алча | алыча | алыча |
| бадиржан | бадиржан | баклажан, помидор |
| бахча | бахча | огород |
| коком | кокан | слива |
| пастан | пастан | дыня |
| хъабахъи | къабакъ | тыква |
| хъарбузи | харбуз | арбуз |
| х1аваичу | гьайва | айва |

Фразовые примеры: Дулъи рахарала дени игьал1и ваи идалъу бисанлъара Аминати, дубда ила-имуди гьикьа анчала, кирпичила бахакьу, целала бегьидата бисанлъара, шуб манзала игьа къадахъамелъи, дуб цикку коком + ади дени лек1у вугъич1а г1упеса вуханатакьу. – «Если ты хочешь, чтобы завтра тоже работали рабочие, Аминат, пусть родители покупают камень и кирпич» (см. табл. 4).

Таблица 4

*Предметы хозяйственно-бытового назначения и домашнего обихода

| годоберинский яз. | кумыкский яз. | перевод |
|---|---|---|
| бухча | бохча | шкатулка |
| газа | каза | мотыга |
| гъамути | хамут | хомут |
| кирити | кирит | замок |
| чирахъи | чиракъ | керосиновая лампа |
| иргъван | ювургъан | одеяло |

Фразовые примеры: Анщикъвал1ида релъеди Х1айдарбеги вуллали бекьил1и багямехъиру пудибу мучулади, бук1алъарала гьов шубх1алахъи гьила иргъван +ла ганну, к1анц1илъила гъуми. – «Внезапно ночью Гайдарбека разбудил задувший в щели сарая холодный ветер, но он, укрывшись плотнее одеялом, снова заснул» (см. табл. 5).

Таблица 5

*Продукты питания, блюда, напитки

| годоберинский яз. | кумыкский яз. | перевод |
|---|---|---|
| бурчакъ чурпа | бурчакъ шорпа | фасолевый суп |
| долма | долма | голубец |
| къанц1а | ханц | уксус |
| чагъир | чагъыр | вино |
| чурпа | шорпа | суп |

Фразовые примеры: Гьамалу элилалъи к1унт1уди басантабу хабарахъи гьант1ук1ала рикку йик1абу Ъайишатира бооча бук1ада, энлъеда релъеди гъумила гъумич1а х1адурхибу, долма + ла, ахил1и гьалил1и чурпа + ла себа бук1алу, г1агарлъила мадугьалзабела иквани. – «Слушая мужа, Айшат чуть не забыла пригласить родственников сесть за стол, хотя были приготовлены долма и фасолевый суп с сушеным мясом» (см. табл. 6).

Таблица 6

*Человек и его деятельность

| годоберинский яз. | кумыкский яз. | перевод |
|---|---|---|
| гьарабаши | къарабаш | служанка |
| пача | пача | царь |
| саяхъи | саякъ | бродяга |
| талавурчи | талавурчу | грабитель |
| хъазахъи | къазакъ | слуга |
| хъаравул | къаравул | сторож |
| чапар | чапар | гонец |

Фразовые примеры: Гьукъвал1и дич1у унго-унголъу биччан, имигьи х1ал-т1ухъамеди харжи ц1ик1анакьу т1алаб игьатабу, гьукьада ханхабеч1ула, пачабеч1ула данди багъирал1и г1иллала. – «Тогда я действительно понял, почему рабочие хотят требовать повышение зарплаты, также почему они выступают против ханов и царя» (см. табл. 7).

Таблица 7

*Дом, строения и стройматериалы, жилище и его части

| годоберинский яз. | кумыкский яз. | перевод |
|---|---|---|
| авал | авул | квартал |
| байдан | майдан | площадь |
| гъуй | къую | колодец |
| хъала | къала | крепость |
| хъоши | къош | шалаш |
| чали | чали | изгородь |
| шагьар | шагьар | город |

Фразовые примеры: Рихул1и рехъинла бечан, гьанл1и ваа живда Муслим, Мах1муди рихабелалъи къайла вук1а вугъу, цибуру баэди гьунч1а х1адурххила, бекьусу рукъимела, лъенал1и рог1орабе къач1агьила. – «С отарой овец в село пришел сам Муслим а Махмуд остался внизу рыть колодец, подготовить в сарае изгородь для зимовки и запасти сена» (см. табл. 8).

Таблица 8

Одежда, ткани, обувь

| годоберинский яз. | кумыкский яз. | перевод |
|---|---|---|
| дарай | дарай | тафта |
| махмар | махмар | бархат |
| чиллей | чилле къумач | щелк |
| шарвар | шалбар | брюки |

Таблица 9

*Природные явления, местность

| годоберинский яз. | кумыкский яз. | перевод |
|---|---|---|
| авлахъи | авлакъ | степь, поле |
| гъати | къат | слой, пласт |
| гъуйи | къую | колодец |
| сухъмахъи | сокъмакъ | тропинка |
| тала | тала | роща |

Фразовые примеры: Себа заманал1и маг1арухъ, цердулъи-цебе к1еда адами рехъва бисанлъара, яшик1ваадами микъарула буху к1ази лъахъида бук1а гьордуч1у бакьу, интто жибе ссими баа бак1валъарала гьубе рехъир букъи бетида бук1а рехъабурдуди. – «Прошлые времена в горах, когда дрались двое мужчин, обычно женщина снимала с головы платок и бросала между ними, они, как бы ни были распалены, прекращали драку» (см. табл. 9).

Фразовые примеры: Мах1мадиди инщулъида бач1ан гьич1идала шуб авлахъил1и ракьи, гьудида ц1акъ бегъва шуб ххайи бесила ва регъва-регъва лъенал1и (гъуял) дунгела. – «Магомед выбрал себе самый лучший участок (поле) степей, там было много травы, высокой и густой, и очень много колодцев питьевой воды».

Таблица 10

*Общественно-политическая жизнь

| годоберинский яз. | кумыкский яз. | перевод |
|---|---|---|
| буюрухъи | буйрукъ | приказ |
| гъулбаси | къолбас | подпись |
| пачалихъи | пачалыкъ | государство |
| эркенлъи | эркинлик | свобода |
| халкъи | халкъ | народ |
| ханлъи | ханлыкъ | ханство |

Фразовые примеры: Гьанл1и рухху рук1а ххабарди, Россиялъи къирал лъахъувада цагъа, гьера дагъистаналдала лек1у бак1ил1ибу ивуч1ада ханзабела, бекзабела, наибзабела. – «В селе ходили слухи, что в России скинули царя, что в Дагестане тоже не будет больше ханов, беков и наибов».

Таблица 11

*Торговля, ремесло

| годоберинский яз. | кумыкский яз. | перевод |
|---|---|---|
| багьа | багьа, багьасы | цена |
| борч | борч | долг |
| гъалайчи | къалайчы | лудильщик |
| учузи | учуз | дёшево |

Фразовые примеры: Илухъи жий зиналъи гьунч1а икки йинал1авакьула гьикьу, Зарипати т1арду Х1айдарбегич1у ехут1ула йина, сайигъатила гьошуха икку, бекъада цагъа йаа. – «Зарипат, сказав матери, что идет дать корове сено, побежала за Гайдарбеком и, отдав ему кисет в подарок, быстро вернулась».

Таблица 12

*Названия болезней и частей тела

| годоберинский яз. | кумыкский яз. | перевод |
|---|---|---|
| къаркъала | къаркъара | тело |
| гьеъди | гьынкъ | икота |
| михъи | мыйыкъ | ус |

Фразовые примеры: Цеб лелул1и Сурхай, т1умагьибу зибуди вел1а вук1а релъала, Мах1амат1агьирди германиялдару баабу дурнабеч1у гьилару гьайи бухила йихинбагъу. – «Одноурукий Сурхай, словно волк в клетке, целый день мотался по веранде и не мог оторвать глаз от бинокля, привезенного Магомедагиром из Германии». Так, в настоящее время в результате возрастающего влияния русского языка воздействие кумыкского языка на все дагестанские языки значительно ослабло, и некоторые тюркские заимствования вытесняются русскими словами.

Научная новизна определяется тем, что тюркизмы в годоберинском языке до сих пор не подвергались научному исследованию. В данной работе впервые проводится исследование тюркизмов в годоберинском языке.

Теоретическая значимость статьи заключается в определении характера взаимоотношений тюркизмов в годоберинском и в других дагестанских языках. Практическая ценность представлена тем, что материалы исследования могут быть использованы в преподавании аварского языка, а также в составлении сравнительных словарей дагестанских языков.

Таким образом, подведя итог о лексическо-семантическом освоении тюркских заимствований, можно констатировать следующее: аваро-андийские языки активно заимствовали тюркизмы на различных этапах своего развития; процесс усвоения тюркских заимствований в годоберинском языке шел с давних времен; заимствованные тюркские слова вошли в систему годоберинского языка и через собственно аварский язык; подавляющая часть тюркизмов в годоберинском языке полностью ассимилировались с лексическо-семантической системой данного языка. Тюркские заимствования, которым присуща простота, словообразовательная активность и регулярная употребляемость в разговорно-бытовом языке, не воспринимаются как иноязычные слова в бесписьменном годоберинском языке.

Библиографический список


1. Айтберов Т.М., Салихов Б.К. К вопросу о распространении тюркского языка в Дагестане. *Тюрско-дагестанские контакты*. Махачкала, 1985.
2. Бартольд В.В. География Ибн Саида. *Сочинения*. Москва, 1973; Т. VIII: 109.
3. Гудава Т.Е. Годоберинский язык. Языки народ СССР. *Иберийско-кавказские языки.* Москва, 1967; Т. 1V.
4. Чикобава А.С. Отраслевая лексика и научная актуальность ее изучения. *Ежегодник иберийско-кавказского языкознания.* Тбилиси, 1975; Т. 11: 29 – 31.
5. **Полевой материал, собранный автором в селах Годоберi и Зибирхали Ботлихского района, Теречное Хасавюртовского района, Красный Восход, Победа и Ждановo Кизлярского района Республики Дагестан в 2019 – 2020 гг.*


References


1. Ajtberov T.M., Salihov B.K. K voprosu o rasprostranenii tyurkskogo yazyka v Dagestane. *Tyursko-dagestanskie kontakty*. Mahachkala, 1985.
2. Bartol'd V.V. Geografiya Ibn Saida. *Sochineniya*. Moskva, 1973; T. VIII: 109.
3. Gudava T.E. Godoberinskij yazyk. Yazyki narod SSSR. *Iberijsko-kavkazskie yazyki.* Moskva, 1967; T. 1V.
4. Chikobava A.S. Otraslevaya leksika i nauchnaya aktual'nost' ee izucheniya. *Ezhegodnik iberijsko-kavkazskogo yazykoznaniya.* Tbilisi, 1975; T. 11: 29 – 31.
5. **Polevoj material, sobrannyj avtorom v selah Godoberi i Zibirhali Botlihskogo rajona, Terechnoe Hasavyurtovskogo rajona, Krasnyj Voshod, Pobeda i Zhdanovo Kizlyarskogo rajona Respubliki Dagestan v 2019 – 2020 gg.*


*Статья поступила в редакцию 23.11.21*

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-513-516

***Yan Jin**, postgraduate, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia) E-mail: yanayan007@outlook.com*

**INFOTAINMENT AS A MODERN GENRE: PECULIARITIES OF USE IN TELEVISION COMMUNICATIONS.** Infotainment originated in the second half of the twentieth century at the turn of the epochs, becoming the television embodiment of the postmodern movement. The article analyzes the problem of implementing corrective feedback when studying a foreign language at a university, as one of the types of feedback between a teacher and a student. The article analyzes the research of infotainment and shows its relevance for social communications, clarifies ideas about infotainment, reveals the process of formation and development of infotainment in the media, describes the current stage of infotainment functioning in the information and analytical segment of Russian TV. Having traced the American and Russian development of the investigated sociocommunicative phenomenon, we come to the conclusion that although informational broadcasting affects any television genres, it is informational and analytical broadcasting that becomes the most productive for its implementation.

*Key words:* **infotainment, television, socio-communicative phenomenon, postmodern, information and analytical broadcasting.**

***Янь Цзинь,*** *аспирант, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: yanayan007@outlook.com*

# ИНФОТЕЙНМЕНТ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ЖАНР: ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ТЕЛЕВИЗИОННЫХ КОММУНИКАЦИЯХ

Инфотейнмент зародился во второй половине XX века на переломе эпох, став телевизионным воплощением постмодернового течения. В статье осуществлен анализ проблемы реализации корректирующей обратной связи при изучении иностранного языка в вузе как одного из видов обратной связи между преподавателем и студентом. Представлены результаты анализа исследований инфотейнмента и показана его актуальность для социальных коммуникаций, уточнены представления об инфотейнменте, выявлен процесс становления и развития инфотейнмента в СМИ, дана характеристика современного этапа функционирования инфотейнмента в информационно-аналитическом сегменте российского ТВ. Проследив американское и российское развитие исследуемого социокоммуникативного феномена, приходим к выводам, что хоть инфотейнмент и затрагивает любые телевизионные жанры, но наиболее продуктивным для его реализации становится именно информационно-аналитическое вещание.

*Ключевые слова:* **инфотейнмент, телевидение, социокоммуникативный феномен, постмодерн; информационно-аналитическое вещание.**

Актуальность исследования обусловлена тем, что инфотейнмент является глобальной инновацией в журналистике. До его возникновения все жанры телевидения традиционно разделялись на информацию, аналитику и художественную публицистику, кроме этого существовали проекты сугубо развлекательного характера: игры, викторины и т.п.

Возможно, инфотейнмент не стал отправной точкой гибридизации жанров, но был у истоков этого процесса. Ни до, ни после него ни одна концепция, основанная на слиянии традиционных форм, не оказалась такой же успешной и востребованной. С телевидения она перешла к радио и прессе, а впоследствии и к материалам интернет-журналистики. Некоторые ученые [1] даже утверждают, что появление этой концепции, поставив под сомнение оппозиционные отношения развлечения и информации в журналистике, бросает вызов таким традиционным противопоставлениям в обществе, как политика и шоу-бизнес, общественная деятельность и поп-культура, документальные, фактические и постановочные, вымышленные медиаформы.

Результаты анализа научной литературы показали, что понятие «инфотейнмент» имеет сегодня два толкования в медиасфере. Первое было присуще концепции с самого начала: как дитя элитарной культуры – это контент, который содержит интеллектуальные игры, смакование иронии, эстетическое наслаждение от точных приемов на всех уровнях изобразительно-выразительных средств [2]. Вторая интерпретация появилась позже и заключается в понимании инфотейнмента как явления, подчиненного массовой культуре, которая осуществляет быстрое продвижение к эмоциям зрителя, апелляцию к сенсационности, базовым инстинктам, обращение к комичности и грубому юмору [3]. По нашему мнению, в таком виде это уже является шоуизацией, развлечением ради развлечения, потому что второй компонент концепции – информация – теряет свою ценность. Поэтому становится актуальным анализ особенностей существования инфотейнмента в телевещании, особенно учитывая его адаптацию в российском медиапространстве.

Цель работы – очертить сферу проявления инфотейнмента как жанра и осмыслить специфику его функционирования в современных телекоммуникациях.

Методы исследования. Цель исследования обусловила использование определенного комплекса методов. Библиографическо-описательный метод в сочетании с аналитическим дал возможность понять, насколько исследован инфотейнмент и его актуальность для социальных коммуникаций. Метод научного изучения и наблюдения позволил уточнить представления об анализируемой концепции. Историко-генетический метод дал возможность выявить процесс становления и развития инфотейнмента в СМИ. Описательный метод исследования в сочетании с аналитическим был использован для характеристики современного этапа функционирования инфотейнмента в информационно-аналитическом сегменте российского ТВ.

**1. Инфотейнмент как социокоммуникативное явление: общая характеристика**

По этимологии, инфотейнмент (infotainment) – это слияние двух английских слов: информация (information) и развлечение (entertainment). Дихотомичность самого явления породила определенную «инфотейнментовую шкалу»: континуум, на одном конце которого серьезные программы на политические, экономические и социальные темы с использованием допустимой доли изобразительно-выразительных средств, а на другом – разнообразные развлечения, включая в свою ткань информационную составляющую, которые имитирующие стиль новостей. Зародившись в телевизионных программах, концепция постепенно приобретала новые аспекты, меняя все больше уровней ТВ-производства. Так, было пересмотрено тематическое наполнение передач: уменьшение серьезной доли и увеличение новостей с иными информационными поводами, в частности социальными и культурными. При этом серьезные (экономические, политические и т.п.) материалы начали подавать необычным способом с преднамеренным упрощением информации.

Концептуальная неоднозначность инфотейнмента приводит и к неопределенности терминологической. Так, Д.А. Еремина [4] анализирует основные определения понятия, но не делает собственных выводов, какая из интерпретаций все же является наиболее правильной. В исследовании А.Н. Саблиной [5], кроме рассмотрения основных толкований термина, изложены его общие характеристики.

При определении понятия «инфотейнмент» исследователи тяготеют к использованию термина «жанр». Например, Марк Дойз в исследовании [6] даже выделяет журналистов, которые работают в жанре инфотейнмент, в отдельную группу – infotainment journalists. А Стивен Стокуэлл в работе [3] рассматривает явление не просто как жанр, а как группу жанров, среди которых выделяет: ток-шоу (talk shows), шоу образа жизни (lifestyle shows), таблоидные новости (tabloid news), документальные сериалы (docu-soaps), документальные игры (docu-games), псевдодокументалистику (mocumentary) и комедийные новости (news sit-coms).

В отдельных исследованиях подчеркивается гибридность или своеобразие нового жанра. Л.П. Саенкова отмечает, что «достаточно вспомнить новое жанровое образование, в основе которого есть информационная часть с обязательным развлекательным компонентом, – инфотейнмент», который «дает возможность свободного режиссерского манипулирования фактами» [7, с. 100]. Ж.О. Москвина [8] объясняет процесс появления инфотейнмента процессами конвергенции, во-первых, слиянием технологий, во-вторых, соединением разобщенных СМИ и коммуникации, что порождает новые интегрированные жанровые формы.

Успешность инфотейнмента объясняется многими факторами. Во-первых, для общества, которому присуща экономика впечатлений, все больше становится неактуальным, а иногда и невозможным восприятие значительных объемов серьезной информации. Поэтому инфотейнмент родился именно в сегменте итоговых новостей, в котором подаются не только факты, но и их анализ, разнообразные сравнения, аналогии, выявление причинно-следственных связей, обобщений к тенденциям, подведение итогов и прогнозирования дальнейшего развития событий. Во-вторых, все же остается часть аудитории, которая не воспринимает развлечение в чистом виде, поэтому просмотр новостей ради развлечения позволяет быть осведомленным относительно событий, происходящих в своей стране и мире в целом, поэтому априори не воспринимается зрителем как пустая трата времени.

По мнению исследователей [9], концепция слияния информационной и развлекательной функций, с одной стороны, позволила усилить эффективность восприятия информации реципиентами, а с другой – стала толчком размытия жанровых границ и нарушением традиционных журналистских принципов подачи материалов. Поэтому важным становится обоснование уместности существования инфотейнмента в тех или иных разновидностях телевизионных проектов.

**2. Информационно-аналитический сегмент телевидения как наиболее благоприятный для реализации инфотейнмента**

Об инфотейнменте как о сформировавшемся явлении всерьез заговорили с возникновением еженедельной программы «60 минут» на телеканале CBS (24 сентября 1968 года). Как указано на официальном сайте проекта, это «самая успешная телевизионная передача в истории». По версии газеты «The New York Times», это также одна из самых уважаемых общественно-политических программ на телевидении [6]. Ведущие «60 минут» стали активно включать в сюжеты собственное отношение к явлениям, событиям, историям. Они постепенно закрепили свое существование в кадре наравне с действующими лицами материалов, что было абсолютным новшеством для телевидения того времени [6].

На момент появления инфотейнмента опыт «60 минут» быстро был позаимствован другими каналами и передачами. Так, в эфире другого канала, ABC, начинается трансляция утреннего телешоу «Доброе утро, Америка!» (Good Morning, America, 3 ноября 1975 года), который предложил зрителям более легкий и менее драматичный подход к представлению новостей, чем обычно на телевидении того времени. Через три года на этом же канале выходит новый общественно-политический журнал «20/20» (название означает измерение остроты зрения), создатели которого анонсировали, что их проект был разработан по аналогии с «60 минут» на CBS.

Продолжением инфотейнмента на CBS стал документальный телесериал «48 часов» (48 hours, 19 января 1988 года). Этот проект добавил в свою кон-

цепцию новую тенденцию того времени – инфошоктейнмент: освещение трагических и шоковых событий [9]. Название программы было выбрано из-за того, что в основу каждой передачи ложилось реальное событие, которое произошло в течение последних 48 часов. Зрители наблюдали за съемками событий и процессом расследования. Впоследствии проект трансформировался в свой нынешний облик: документальные фильмы, рассказывающие аудитории о «настоящих преступлениях».

Инфотейнмент не обошел и телевизионную сеть NBC, визитной карточкой которой всегда были новости. Продюсер канала Нил Шапиро сделал акцент именно на итоговых выпусках новостей, подчеркивая, что они должны отличаться от ежедневных изобретательной подачей информации, полагаясь на воображение журналистов, операторов и монтажеров [2]. Своеобразной «вершиной» инфотейнмента стало то, что при создании всемирно известного вещателя «Fox News» (7 октября 1996 года) инфотейнмент был официально заявлен как принцип, положенный в основу канала.

Проследив американское развитие исследуемого социокоммуникативного явления, можно утверждать, что информационно-аналитический сегмент телевидения был наиболее продуктивным для реализации инфотейнмента по следующим причинам: а) в информационных жанрах концепция развлекательности разрушает основополагающие стандарты; б) в развлекательной речи вторая составляющая явления – информация – нередко нивелируется; в) для итоговых выпусков новостей инфотейнмент стал решением вечной проблемы: как подать зрителю уже знакомые события, чтобы ему было интересно смотреть [10]; г) еженедельники – основа для творческой свободы журналиста, потому что в ежедневных информационных программах нехватка времени, ограничение четкими стандартами в большинстве случаев не позволяют задействовать креативный подход к разработке тем материалов.

В России информационно-аналитическое вещание прошло довольно тернистый путь. Так, первой итоговой программой в Советском Союзе считается «7 дней», которая вышла в эфир в конце 1989-го года. Передача просуществовала в эфире лишь до марта 1990 года [11, с. 167]. Предпосылками для дальнейших изменений Н.А. Булейко считает расширение информационного поля и появление новых телеканалов, из-за чего увеличивается и количество информационно-аналитических программ, которые вступают в острую конкурентную борьбу [11, с. 168]. Так, с 14 апреля 1996 года в эфире ОРТ стартует воскресный вечерний проект «19:59». Передачу можно назвать предвестником инфотейнмента в России: итоговая программа с определенными чертами развлекательности, среди тем которой освещались не только политические и экономические новости, но и уголовные. Как отмечает Е.М. Драгун [1], еще одной малоизвестной попыткой использования концепции инфотейнмента в итоговых еженедельниках была программа Николая Сванидзе «Зеркало».

И все же первопроходцем инфотейнмента в России считается проект Леонида Парфенова «Намедни». Примерная верстка выпуска выглядела так: самая горячая новость, важнейшее мировое событие, наиболее знаковое культурное явление, наиболее эксклюзивное интервью, сюжет о бизнесе, а также какая-то журналистская находка, образно называемая «интересная ерунда» [12]. К оригинальному построению также относились мини-заставки к каждому сюжету и яркие заголовки. Но программа существенно отличалась от других еженедельников на телевидении того времени не только новым, нестандартным подходом к структуре выпуска, но и формой подачи информации, чему способствовали различные монтажные приемы, компьютерные спецэффекты и неожиданные события в студии.

Из современных примеров программ, которые открыто заявляют о соблюдении концепции инфотейнмента, – еженедельные программы «Итоги недели» с Ирадой Зейналовой (НТВ), «Вести недели» с Дмитрием Кисилевым (Первый канал), «Вести в субботу» с Сергеем Брилевым (Россия-1, Россия-24). Во всех перечисленных программах съемочно-монтажная составляющая может быть охарактеризована как мозаичная: прямые стыки, постоянное движение камеры – от резких наездов к легкой нестабильности из-за съемки с рук, присутствие некачественного видеоряда (любительского и снятого скрытой камерой), – все это подчеркивается динамичным музыкальным фоном. Акцент сделан на фигуре ведущего и журналистов, которые активно применяют все уровни невербальной коммуникации. Например, нехарактерным для других проектов информационного типа является обязательное присутствие автора сюжета во время записи синхрона в кадре и перевода в процессе съемки точки зрения репортера с интервьюируемых на камеру, а при подаче фрагмента разговора в эфире нередко слова автора резко обрываются на середине реплики, а его мысль продолжает собеседник. Материалы изобилуют использованием иронии, юмора, неожиданными и иногда провокационными поворотами, оценочностью.

Анализируемые информационно-аналитические программы имеют достаточно большой хронометраж (40–80 минут). Это проекты, которые должны анализировать главные политические, экономические, социальные и культурные события недели, подводить итоги и глубже, чем в обычных информационных выпусках, раскрывать самые важные и актуальные темы. Для таких программ характерны более длинные, чем в новостях, подводки ведущего, более или менее основательные журналистские расследования, а также гостевые студии. Отличием итоговых проектов от ежедневных новостных выпусков являются более развернутые и детальные сюжеты. При необходимости в ткань передачи могут быть инкорпорированы такие элементы, как прямые включения.

Проанализировав определяющие моменты развития инфотейнмента на американском и отечественном телевидении, видим довольно выразительную имплементацию исследуемой концепции именно в информационно-аналитический сектор вещания. Успешность закрепления инфотейнмента именно в этом сегменте демонстрирует популярность упоминаемых проектов.

Научная новизна полученных результатов состоит в содержательном анализе формата инфотейнмента в современных информационно-аналитических телепроектах. Теоретическое значение исследования заключается в уточнении понятия «инфотейнмент» при учитывании специфики его существования на современном российском телевидении. Полученные выводы могут быть полезными как для дальнейшего научного осмысления этого явления на ТВ, так и для медиакритики. Практическое значение исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы на лекционных и практических занятиях курсов по новейшим тенденциям в тележурналистке, аналитическим жанрам ТВ, а также при разработке спецкурсов и семинаров, профессиональных тренингов и мастер-классов для журналистов, посвященных концепции инфотейнмента и ее реализации в рамках медийной системы.

Перспективой дальнейших исследований интертейнмента в телевизионных коммуникациях может стать анализ основных признаков инфотейнмента в передачах информационно-аналитического типа, а также приемов и способов реализации инфотейнмента в информационно-аналитических телепроектах на изобразительном и выразительном уровнях.

Библиографический список


1. Драгун Е.М. *Инфотеймент как явление современной медиакультуры*. Автореферат… кандидата культурологических наук. Москва: РГГУ, 2015.
2. Downie Jr., Kaiser R. *The News About the News: American Journalism in Peril*. Vintage Books, 2003.
3. Stockwell S. Reconsidering the Fourth Estate: The functions of infotainment. *APSA Conference – Refereed Papers*. 2004.
4. Еремина Д.А. Интерпретация термина «инфотейнмент» в немецких и российских исследованиях масс-медиа. *Медиаскоп*. 2013; № 4. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21065577_12713296.pdf
5. Саблина А.Н. Становление понятия «инфотейнмент» в работах отечественных исследователей. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2014; № 10 (1): 41 – 43.
6. Deuze M.J.P. *Title Journalists in The Netherlands: An analysis of the people, the issues and the (inter-) national environment*. Amsterdam, Aksant Academic Publishers, 2002.
7. Саенкова Л.П. Особенности современной медиакультуры в условиях глобализации. *Социум и власть*. 2010; № 4: 97 – 102.
8. Москвина Ж.О. Процессы преобразования классических СМИ и возникновение нового сегмента медиасистемы Европы. *МИР (Модернизация. Инновации. Развитие)*. 2012; № 10: 79 – 82.
9. Prijatelj E. Modern Media Phenomenon. *The Person and the Challenges*. 2011; Vol. 1 (2): 109 – 117.
10. Федотова Н.А. Рекреативные функции СМИ: идеологический и политический контекст. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2015; № 5 (360): 414 – 420.
11. Булейко Н.А. Информационно-аналитические программы на отечественном ТВ. *Вестник Чеченского государственного университета*. 2013; № 2 (14): 167 – 172.
12. Зорков Н.Н. Инфотейнмент на российском телевидении. *Relga*. 2005; № 1: 68 – 91.


References


1. Dragun E.M. *Infotejment kak yavlenie sovremennoj mediakul'tury*. Avtoreferat… kandidata kul'turologicheskih nauk. Moskva: RGGU, 2015.
2. Downie Jr., Kaiser R. *The News About the News: American Journalism in Peril*. Vintage Books, 2003.
3. Stockwell S. Reconsidering the Fourth Estate: The functions of infotainment. *APSA Conference – Refereed Papers*. 2004.
4. Eremina D.A. Interpretaciya termina «infotejnment» v nemeckih i rossijskih issledovaniyah mass-media. *Mediaskop*. 2013; № 4. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21065577_12713296.pdf
5. Sablina A.N. Stanovlenie ponyatiya «infotejnment» v rabotah otechestvennyh issledovatelej. *Gumanitarnye, social'no-`ekonomicheskie i obschestvennye nauki*. 2014; № 10 (1): 41 – 43.
6. Deuze M.J.P. *Title Journalists in The Netherlands: An analysis of the people, the issues and the (inter-) national environment*. Amsterdam, Aksant Academic Publishers, 2002.

7. Saenkova L.P. Osobennosti sovremennoj mediakul'tury v usloviyah globalizacii. *Socium i vlast'*. 2010; № 4: 97 – 102.
8. Moskvina Zh.O. Processy preobrazovaniya klassicheskih SMI i vozniknovenie novogo segmenta mediasistemy Evropy. *MIR (Modernizaciya. Innovacii. Razvitie)*. 2012; № 10: 79 – 82.
9. Prijatelj E. Modern Media Phenomenon. *The Person and the Challenges*. 2011; Vol. 1 (2): 109 – 117.
10. Fedotova N.A. Rekreativnye funkcii SMI: ideologicheskij i politicheskij kontekst. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2015; № 5 (360): 414 – 420.
11. Bulejko N.A. Informacionno-analiticheskie programmy na otechestvennom TV. *Vestnik Chechenskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2013; № 2 (14): 167 – 172.
12. Zorkov N.N. Infotejnment na rossijskom televidenii. *Relga*. 2005; № 1: 68 – 91.

*Статья поступила в редакцию 16.11.21*

УДК 82-31 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-516-518

***Timakova A.A.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: anna.a.timakova@gmail.com*

**METAPHYSICS OF DEATH *VS* PHYSIOLOGY OF LIFE: ABOUT IDEA AND ARTISTICAL CHARACTERISTICS NOVEL OF M. ELIZAROV "EARTH".** The article examines a question of what constitutes the substantive dominant of M. Elizarov's novel "Earth": the metaphysics of death, since the publishing house declared the novel as "the first large-scale comprehension of Russian Thanatos", or the physiology of life, based on the signs of a naturalistic narrative system in the novel. Attention is drawn to the place of the novel in the author's creative biography. Results of a comparative analysis of the novel by M. Elizarov and the novel of the same name by E. Zola are presented. The question is raised about the genre specificity of the work, which lies in the synthesis of features of the upbringing novel, industrial and philosophical novels. Particular attention is paid to the semantics of the title of Elizarov's work, its polysemy is proved: in the author's system of meanings of the novel, the concept of "earth", on the one hand, personifies Russia, on the other, understanding the earth as foremother brings the reader closer to understanding it as a concept that has no cultural specifics. The novelty of the work is seen in the chosen of research racurse: the analysis of the originality of the combination in the narrative manner of the author of the aesthetics of naturalism with the rhetoric of philosophical discourse. The relevance of the study is due to the need for scientific understanding of the idea and artistic characteristics of a novel that has entered the mainstream of modern Russian prose.

*Key words:* **naturalistic system of narration, philosophical discourse, genre syncretism, concept of "earth", deconstruction motive.**

***А.А. Тимакова,*** *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, E-mail: anna.a.timakova@gmail.com*

# МЕТАФИЗИКА СМЕРТИ VS ФИЗИОЛОГИЯ ЖИЗНИ: ОБ ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РОМАНА М. ЕЛИЗАРОВА «ЗЕМЛЯ»

В статье рассматривается вопрос о том, что составляет содержательную доминанту романа М. Елизарова «Земля» – метафизику смерти, поскольку издательством заявлен роман как «первое масштабное осмысление русского танатоса», или физиология жизни, исходя из признаков натуралистической системы повествования в произведении. Уделяется внимание месту романа в творческой биографии автора. Представлены результаты сопоставительного анализа романа М. Елизарова и одноименного романа Э. Золя. Поднимается вопрос о жанровой специфике произведения, состоящей в синтезе признаков романа-воспитания, производственного и философского романов. Особое внимание уделяется семантике названия произведения Елизарова, доказывается его многозначность: в авторской системе смыслов романа понятие «земля», с одной стороны, олицетворяет Россию, с другой, понимание земли как первоматерии приближает читателя к пониманию ее как концепта, не имеющего культурной специфики. Новизна работы видится в выбранном ракурсе исследования: анализе своеобразия соединения в повествовательной манере автора эстетики натурализма с риторикой философского дискурса. Актуальность исследования обусловлена необходимостью научного осмысления идейно-художественных особенностей литературного произведения, вошедшего в мейнстрим современной русской прозы.

*Ключевые слова:* **натуралистическая система повествования, философский дискурс, жанровый синкретизм, концепт «земля», мотив деконструкции.**

**1. Место романа «Земля» в творческой биографии М. Елизарова**

Творческая биография Михаила Елизарова складывается достаточно удачно. Заявил о себе он в 2001 году сборником «Ногти», получившим положительную оценку критики и читателей. Однако уже следующий роман 2003 года «Pasternak» вызвал споры из-за неоднозначной интерпретации автором образа Бориса Пастернака. Утверждение Елизарова в первом ряду писателей наших дней связано с романом «Библиотекарь», ставшим лауреатом «Русского Букера» в 2008 году. Высокую оценку получили изданные позже роман «Мультики» (финалист «Национального бестселлера» в 2011 году) и сборник рассказов «Мы вышли покурить на 17 лет» (победитель в номинации «Приз зрительских симпатий» премии «Новая отечественная словесность» в 2014 году).

Над романом «Земля» Елизаров работал семь лет, с 2014 по 2019 год, и его выход стал одной из самых громких премьер книжного сезона 2019–2020 г. Сложно построенное художественное пространство книги, ее внушительный объем, с легкостью соседствующее обилие обсценной лексики с риторикой философского трактата вызывают активное одобрение читателей (первое место «Земли» по результатам читательского голосования на «Большой книге»-2020) и противоречивую оценку критики. Например, К. Мильчин назвал роман «настоящей катастрофой» и «преступлением против литературы» [1], тогда как А. Аствацатуров – «превосходным» [2]. Громкое заявление издательства о том, что книга эта – «первое масштабное осмысление русского танатоса» (как указано в издании), диктует необходимость научного постижения того, что все же первично в книге Елизарова «Земля» – «физиология жизни» или метафизика смерти – и что дает для понимания векторов развития современного отечественного литературного процесса этот роман?

**2. «Земля» Э. Золя и «Земля» М. Елизарова**

Известен одноименный роман Эмиля Золя, вышедший из печати в 1887 году. Классик французской литературы поднимает в первую очередь вопрос о собственности, и земля в книге предстает как предмет наживы для богатых и место изнуряющего труда для бедных. С текстом Елизарова это произведение можно отчасти сопоставить натуралистичностью манеры повествования. В романе русского писателя детализировано описание покойников, похоронных бюро и похоронных ритуалов, интимных отношений, запахов. Кроме того, ориентация автора на достоверность изображения диктует требования и к речевой характеристике героев: достоверно отражена специфика их общения – это обилие обсценной лексики, причем обращает на себя внимание «бытовое» общение матом на вечные темы незамысловатых в эстетическом отношении братков и образованных представителей столичного похоронного бизнеса, а также армейский и кладбищенский фольклор, что также свидетельствует о натурализме как одной из творческих постоянных произведения.

Физиологичность «Земли» Елизарова проявляет себя и через механистичность изображенных законов жизни и смерти: похороны – это отлаженный механизм со своими социальными связями, обязательствами, рисками. Автор словно делает проекцию на саму жизнь – принцип работы тот же, только жизнь начинается с рождения, рождение – ее спусковой механизм, а для похорон механизм запуска этой социальной системы – смерть.

С романом Золя произведение Елизарова может быть сопоставлено и кризисом идеала, отраженным в авторских системах мировосприятия. Добро не побеждает, но оно имманентно, а борьба со злом не может увенчаться победой того или другого, иначе жизнь прекратится.

Отмечая близость художественных систем текстов Золя и Елизарова, Андрей Аствацатуров пишет: «…и тут, и там в полной мере присутствует «физиология жизни», выписанная в каждом случае обстоятельно и с аппетитом. Но, несмотря на близость реализму и отчасти натурализму, роман Елизарова о другом» [2]. Понять, о чем он, поможет анализ жанровой специфики произведения.

**3. Проблема жанровой специфики романа**

Первая сюжетная линия произведения соотнесена с процессом взросления главного героя Володи Кротышева, становления его личности, поэтому одно из наиболее часто употребляемых жанровых определений романа в критике – роман воспитания. Отметим, что необходимая для этого жанра рефлексия героя, проживание взрослым человеком ключевых в эмоционально-ценностном ключе эпизодов своего детства и юности в романе представлена пунктирно. Основное

место в этой части произведения занимает «проблематика процесса» [3, с. 218], то есть описание влияния внешней силы на приобретение героем жизненного опыта. Воспоминания о слабохарактерном отце, переживание развода родителей и второго брака матери, в котором Володя чувствует себя лишним и уезжает жить к бабушке с дедушкой, соответствуют этапам прохождения им школы жизни, в которой личная сознательная воля не всегда играет решающую роль. Тем не менее Володя достойно ведет себя во всех ситуациях. После школы он попадает в армию, где опять-таки волею судьбы оказывается определенным в стройбат, и на два года копание (в том числе и могил) становится его основным занятием.

События после возвращения Кротышева из армии составляют вторую, обширную и основную часть романа. Сюда относятся самоопределение героя, его насыщенная внутренняя жизнь – то, что составляет собственно роман воспитания. Но и он своему канону соответствует недолго, усложняясь признаками иных жанров. Татьяна Москвина видит в тексте «фантасмагорический философский трактат»: «Кротышев влюбляется в Алину, влипает в дела брата и – вместо прилежного жизнеописания начинается фантасмагорический философский трактат. (Собственно, «Земля» – это два романа в одном.) Два стержня держат этот трактат: смерть как бытийный и культурный феномен – и могучая разветвлённая мерзопакость, современный похоронный бизнес» [4], Алексей Колобродов дает определение жанру «Земли» как роману воспитания «с производственной сагой под одной обложкой <…> и философским комментарием» [5], Андрей Аствацатуров пишет о «романе-симфонии», включающем в себя признаки романа-биографии, переходящего в «роман воспитания, любовно-мистический роман, отчасти производственный, философский» [2]. Тенденция выделения трех основных жанровых номинаций прослеживается и в остальных рецензиях на произведение.

С производственным романом «Землю» роднит описание не только устройства похоронного бизнеса, но и технологического процесса копания могилы, установки памятника, организации процедуры похорон и прочего. Мистический и зловещий флёр кладбища в подавляющем большинстве описаний уступает место обыденности многократно повторяющегося действия. Более того, с погружением Владимира в бизнес открывается криминальная его составляющая, и, как следствие, прибавляются элементы боевика с непременными его атрибутами: драками, перестрелками, «стрелками» и погонями. Но все же «рабочие функции» главного героя в романе не первичны. Оригинальность использования Елизаровым жанровых признаков производственного романа заключается в том, что Кротышев посредством такого «производственного процесса» «совершенствуется» до понимания смысла дихотомии жизнь/смерть. В производственном романе художественной доминантой является человек труда и величие дел рук его, в романе «Земля» тщательность описания трудового процесса служит идее постижения связи жизни и смерти, и физический труд героя в этом процессе вторичен по отношению к труду интеллектуально-духовному.

Уровень осмысления героем основ жизни и смерти, включенность его размышлений в контекст поиска учеными-философами ответов на сакральные вопросы бытия позволяют говорить о переходе романа воспитания, которому также свойственно пристальное внимание к становлению мировосприятия героя, в роман философский и даже, пользуясь терминологией Т. Москвиной, в трактат. Герой не только осмысливает положения теории Кьеркегора, Сведенборга, Шопенгауэра (знака равенства между отсутствием образования и уровнем мышления нет – Кротышев буквально учит философию в школе жизни), но и поднимается до способности обобщить и метафорично передать хрупкие, интимные моменты проникновения человеческого сознания в суть страха смерти или, наоборот, торжественно-обрядового к ней отношения: «…память о мертвом сильнее памяти о прошлом; единственная территория, где мы по-настоящему живем, – это люди, на которых мы излучали свое бытие; уходя, они забирают в могилу и наши частицы. Мы ежедневно исчезаем в наших мертвецах, умираем в них. Чем больше было излучения, тем горше ощущение потери, ведь хороним не покойника (его по метафизическому счету невозможно похоронить, он уже по другую сторону реальности), а самих себя. Потому и кладбище бывает только наше, а не чье-то. Нам кажется, что памятью мы как бы воскрешаем мертвого, но по сути пытаемся удержать собственную ускользающую тень» [6]. В романе часто повторяется мысль о том, что на кладбище смерти нет. Там есть жизнь, которая, говоря словами главного героя, «ведет диалог со смертью». И пока этот диалог идет, для человека нет его собственной смерти, она визуализирована в могиле другого человека.

В целом относительность границ жизни и смерти – типичный дискурс для культуры рубежа веков: экзистенциальный кризис личности границы XIX–XX вв. и принципиальная невозможность познания им действительности отозвались в следующем столетии постмодернистской пустотой существования человека, исчерпанностью его бунта. Но смена XX–XXI вв. дала отечественной культуре новый связанный с дихотомией жизнь/смерть феномен, названный А.А. Азаренковым «метафизическое пацанство» [7, с. 97]. Суть его в том, что к социокультурному явлению инициации юноши в мужскую роль в соответствующих времени декорациях прибавляются в числе других мотивы приобретения им сакрального опыта. Пацанство как «порождение последних лет советской эпохи» [8, с. 85] в текстах начала XXI века, обращенных к 90-м годам XX столетия, часто теряет свою маргинальность. В произведениях (художественных и музыкальных) происходит причудливая метаморфоза классического мотива поиска истины/Бога/смысла. В качестве одного из примеров «деконструкции музыкального или литературного образца посредством «пацанско-метафизического» кода»» [7, с. 107] ученый приводит творчество М. Елизарова, в частности его песни, являющиеся «органическим продолжением его прозы, концентрированным выражением заявленных там тем и мотивов» [7, с. 108]. Так, эманацией Владимира Кротышева можно назвать героя песни Елизарова «Комендант». Повествование в романе и песне ведется с разных «площадок»: Кротышев постигает суть сакральности смерти с этого берега, а Комендант с противоположного нивелирует саму идею рубежности ипостасей жизни и смерти: «Я комендант места мемориального, // Все у нас вместо и мимо реального, // Мнимы границы территориального, // У нереального тут ареал…» [9]. Автор верен своей идее о духовной ценности смерти, превращая «пацанский» роман воспитания в философский трактат о трансцендентности смерти.

Развязки у романа нет, все сюжетные линии открыты. Елизаров говорил, что, возможно, напишет продолжение романа или не напишет. Думается, вероятнее второй вариант, так как что хотел автор сказать – он сказал. Так что же сказал нам Михаил Елизаров этим романом? Обратимся к названию, поскольку название всегда один из способов выражения авторской позиции.

**4. Семантика названия романа**

Земля в повествовательной системе романа – понятие, безусловно, многозначное. В обыденном смысле это та самая «грязь на калошах», которая тем не менее имеет сакральное значение первоматерии («…но ложимся в нее и становимся ею…» А. Ахматова). На балансе этих смыслов построена первая, назовем ее детско-юношеской, часть повествования. Земля здесь – намокшая, мерзлая, глиняная и др. – часть бытия. С ней можно работать весь день (например, в армии), можно зарабатывать на ней (на кладбище), а можно жить *земной*, то есть привычной, нормальной жизнью. Во второй, философской части значение земли как материального субъекта размывается – героя и его автора интересуют метафизические вопросы. Понятие «земля», приобретая в романе уровень концепта, соотносится с каждой из этих условно выделенных частей. Вот как комментирует его сам автор: «Слово «земля» – одно из понятий, олицетворяющих нацию. Таким образом, произведение можно назвать «романом о России» [10].

С одной стороны, слово «земля» в романе как заявленное автором олицетворение нации имеет временные и географические рамки (СССР). Многое из описанного обусловлено хронотопом: жизнь в провинциальном Рыбнинске, работа родителей по распределению, передел зон для бизнеса в Загорске – обыденные истории советской России. И в этом смысле в романе действительно типизируется жизнь страны в определенный период.

С другой стороны, в романе о России (как, собственно, о любой другой стране) должна быть воспроизведена, пользуясь терминологией Д. Веневитинова, «национальная система мышления» [11]. По логике рассуждений Веневитинова, национально-народная самобытность находит свое воплощение в определенном типе сознания, особенном взгляде на мир, специфике его понимания. Это то, что позже В. Белинский назовет народностью, правда, в несколько абстрактном виде («если изображение жизни верно, то оно и народно» [12]). Выражением «национальной системы мышления» роман Елизарова, конечно, не является. Скорее, исключением из нее. Такой вывод можно сделать, ориентируясь на еще один комментарий автора о названии романа: «Земля – дико трансцендентное понятие. Нутром я чувствую, что это то, что немцы вкладывали в слово boden – понимание крови и почвы. Но это более широкое понятие. И земля, как прах. Но это и не то, чтобы могильная земля. Каждый свое может в этом выцепить. Это ощущение земли как первоматерии. Как первое слово у человека» [13]. С этой позиции название произведения уводит читателя от хронотопа и приближает к пониманию земли как универсального концепта, не имеющего культурной специфики. Отсюда и странное для читателя, но логичное в авторской системе координат отождествление кладбища и Родины: «Конечно же, я понимал, что кладбище – такая же Родина, как и Россия, и, возможно, самая главная Родина, ведь близких, по большому счету, хоронят не в землю, а дома» [6] (сравним отношение к дому и кладбищу распутинской Дарьи). В тексте прослеживается синонимический ряд «кладбище – родина – Россия – земля – дом», и сближение в сознании рефлексирующего героя этих понятий отсылает нас к пониманию земли как первоматерии, проявляющей себя в духовной и материальной сторонах жизни человека.

**5. Деконструкция как один из мотивов произведения**

Суть эстетики Михаила Елизарова точно выразил Д.Ю. Юрьев при сопоставлении творчества его и В. Сорокина: «Мотив материального распада/разрушения (вплоть до телесного) несовершенных форм с целью обрести/вернуть бытию содержание – один из наиболее устойчивых в творчестве художников» [14]. Елизаров выпускает в романе всех внутренних демонов человека, осмысливая не только «русский танатос», но и делая своеобразную «энциклопедию хтони» 90-х годов XX века. В обиход современной русский речи слово «хтонь» (хтонический – олицетворяющий дикую мощь земли или подземного царства) вошло в двухтысячных годах для характеристики общественной ситуации в России. Сейчас хтонью называют (чаще всего в сети) нечто плохое, кроме того, к нему прибавилась социальная коннотация «грязь, разруха». В «Земле» и прямое, и «бытовое» значения слова «хтонический» воплощены в полной мере – как маркер метафизики смерти и обозначение грязи жизни. «Сам замысел книги в какой-то мере работает на оппозицию временное – вечное» [15], пишет Рудалев, подчеркивая невозможность обозначения единственно верного варианта идеи

произведения. Постмодернистской множественности истин в романе тоже нет. Есть выбор, и автор его сделал. Множественность признаков деконструкции (жизни, личности, отношений) концентрируется в одной судьбе ради выхода к обретению. В романе оно не показано; может быть, это станет содержанием его продолжения. Но для того, чтобы это обретение состоялось, нужно преодолеть равнодушие к разрушению. Владимир является одним из немногих в романе, кому это удается. В основной же массе как «похоронные бизнесмены» разного уровня, так и жители провинциального Загорска привычны к эрозии понятий о добре и справедливости.

Итак, роман «Земля» при наличии полярных отзывов критики признают лучшим текстом М. Елизарова по причине выхода им на вопросы бытия и не-бытия, раскрываемые как с позиции физиологической, так и в метафизическом плане. Акцентуализация телесного начала при этом (выраженная в романе натуралистичностью описания интимных отношений героев, физиологии смерти, а также обсценной лексикой) соответствует современной тенденции «утверждения невозможности чисто созерцательного мышления вне чувственности, которая объявляется гарантом связи сознания с окружающим миром» [16, с. 399].

Отмечается сходство романа М. Елизарова и одноименного романа Э. Золя натуралистичностью манеры повествования, не являющейся для классика французской литературы инструментом взаимообусловленности телесных и ментальных практик, а выступающей как утверждение новой для XIX века художественной эстетики максимального правдоподобия; техничностью законов жизни; а также отраженным в авторских системах мировосприятия кризисом идеала.

Проблема жанровой дефиниции романа М. Елизарова видится в синкретизме признаков романа воспитания, производственного и философского романов. Учитывая авторские комментарии смысла названия произведения, философскую составляющую жанра следует признать основной. Так, название произведения может быть объяснено, с одной стороны, как универсальный концепт, не имеющий национальной специфики, а с другой – как обозначение нашего дома – России.

Изображенная в романе деконструкция жизни, личности, отношений видится автору конечной точкой на пути к обретению смысла жизни. Трагизм ситуации заключен в необходимости человека (человечества?) пройти гибельный путь, обратиться к постижению метафизики смерти для осознания ценности жизни.

Библиографический список


1. Мильчин К. *Преступление и насмешка: почему премию «Большая книга» должен был получить Михаил Елизаров (Константин Мильчин – о результатах одной премиальной гонки)*. 2020; 12 декабря. Available at: https://gorky.media/context/prestuplenie-i-nasmeshka-pochemu-premiyu-bolshaya-kniga-dolzhen-byl-poluchit-mihail-elizarov/
2. Аствацатуров А. *Она и ребенок, и самка богомола, и философ, и ведьма, и жрица, и ритуальная жертва (рецензия на роман М. Елизарова «Земля»)*. 2019; 25 октября. Available at: https://gorky.media/reviews/ona-i-rebenok-i-samka-bogomola-i-filosof-i-vedma-i-zhritsa-i-ritualnaya-zhertva/
3. *Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий*. Москва: Издательство Кулагиной; Intrada, 2008.
4. Москвина Т. Народ готовится к земле. *Аргументы недели*. 2019; 27 ноября, № 46 (690). Available at: https://argumenti.ru/culture/2019/11/639205
5. Колобродов А. Михаил Елизаров и его новая «Земля». *РЕН ТВ*. 2019; 25 октября. Available at: https://ren.tv/blog/aleksei-kolobrodov/471416-mikhail-elizarov-i-novaia-zemlia
6. Елизаров М. *Земля*. Москва: АСТ, 2020.
7. Азаренков А.А. «Сакральный движ». Дискурс «метафизического пацанства» в русской песенной лирике. *Вопросы литературы*. 2021; № 4: 95 – 109.
8. Казарина Т.В. Пацаны как тема современной литературы. *Вестник Самарской гуманитарной академии*. Серия: Философия. Филология. 2012; № 1 (11): 83 – 89.
9. Елизаров М. Комендант. *Михаил Елизаров: официальный сайт*. Available at: https://www.elizarov.info/comendant
10. Творческая встреча с М. Елизаровым на ММКЯ-2020. *АСТ-издательство*. 2020; 3 сентября. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=8EK3cNSsVJA
11. Веневитинов Д.В. О состоянии просвещения в России. *Сочинения*. Москва, 1831; Ч. II: 24 – 32.
12. Белинский В.Г. О русской повести и повестях г. Гоголя. *Литературная критика*. Москва: Олимп, 1998: 23 – 117.
13. Радкевич Ю. Елизаров М.: «Зачем я буду забирать слова у героев, если они кому-то не нравятся?» *Петербургский дневник*. 2019; 16 декабря. Available at: https://spbdnevnik.ru/news/2019-12-16/mihail-elizarov-zachem-ya-budu-zabirat-slova-u-geroev-esli-oni-komuto-ne-nravyatsya
14. Юрьев Д.Ю. Творческая личность М. Елизарова: Аспекты критической рефлексии и самоидентификации. *Научный журнал КубГАУ*. 2016; № 120. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskaya-lichnost-m-elizar-ova-aspekty-kriticheskoy-refleksii-i-samoidentifikatsii/viewer
15. Рудалев А. Некромикон настоящего человека. *Литературная газета*. 2019; № 51 (6718). Available at: https://lgz.ru/article/-51-6718-18-12-2019/nekronomikon-nastoyashchego-cheloveka/
16. *Западное литературоведение XX века: Энциклопедия*. Москва: Intrada, 2008.


References


1. Mil'chin K. *Prestuplenie i nasmeshka: pochemu premiyu «Bol'shaya kniga» dolzhen byl poluchit' Mihail Elizarov (Konstantin Mil'chin – o rezul'tatah odnoj premial'noj gonki)*. 2020; 12 dekabrya. Available at: https://gorky.media/context/prestuplenie-i-nasmeshka-pochemu-premiyu-bolshaya-kniga-dolzhen-byl-poluchit-mihail-elizarov/
2. Astvacaturov A. *Ona i rebenok, i samka bogomola, i filosof, i ved'ma, i zhrica, i ritual'naya zhertva (recenziya na roman M. Elizarova «Zemlya»)*. 2019; 25 oktyabrya. Available at: https://gorky.media/reviews/ona-i-rebenok-i-samka-bogomola-i-filosof-i-vedma-i-zhritsa-i-ritualnaya-zhertva/
3. *Po`etika: slovar' aktual'nyh terminov i ponyatij*. Moskva: Izdatel'stvo Kulaginoj; Intrada, 2008.
4. Moskvina T. Narod gotovitsya k zemle. *Argumenty nedeli*. 2019; 27 noyabrya, № 46 (690). Available at: https://argumenti.ru/culture/2019/11/639205
5. Kolobrodov A. Mihail Elizarov i ego novaya «Zemlya». *REN TV*. 2019; 25 oktyabrya. Available at: https://ren.tv/blog/aleksei-kolobrodov/471416-mikhail-elizarov-i-novaia-zemlia
6. Elizarov M. *Zemlya*. Moskva: AST, 2020.
7. Azarenkov A.A. «Sakral'nyj dvizh». Diskurs «metafizicheskogo pacanstva» v russkoj pesennoj lirike. *Voprosy literatury*. 2021; № 4: 95 – 109.
8. Kazarina T.V. Pacany kak tema sovremennoj literatury. *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii*. Seriya: Filosofiya. Filologiya. 2012; № 1 (11): 83 – 89.
9. Elizarov M. Komendant. *Mihail Elizarov: oficial'nyj sajt*. Available at: https://www.elizarov.info/comendant
10. Tvorcheskaya vstrecha s M. Elizarovym na MMKYa-2020. *AST-izdatel'stvo*. 2020; 3 sentyabrya. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=8EK3cNSsVJA
11. Venevitinov D.V. O sostoyanii prosvescheniya v Rossii. *Sochineniya*. Moskva, 1831; Ch. II: 24 – 32.
12. Belinskij V.G. O russkoj povesti i povestyah g. Gogolya. *Literaturnaya kritika*. Moskva: Olimp, 1998: 23 – 117.
13. Radkevich Yu. Elizarov M.: «Zachem ya budu zabirat' slova u geroev, esli oni komu-to ne nravyatsya?» *Peterburgskij dnevnik*. 2019; 16 dekabrya. Available at: https://spbdnevnik.ru/news/2019-12-16/mihail-elizarov-zachem-ya-budu-zabirat-slova-u-geroev-esli-oni-komuto-ne-nravyatsya
14. Yur'ev D.Yu. Tvorcheskaya lichnost' M. Elizarova: Aspekty kriticheskoj refleksii i samoidentifikacii. *Nauchnyj zhurnal KubGAU*. 2016; № 120. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskaya-lichnost-m-elizar-ova-aspekty-kriticheskoy-refleksii-i-samoidentifikatsii/viewer
15. Rudalev A. Nekromikon nastoyaschego cheloveka. *Literaturnaya gazeta*. 2019; № 51 (6718). Available at: https://lgz.ru/article/-51-6718-18-12-2019/nekronomikon-nastoyashchego-cheloveka/
16. *Zapadnoe literaturovedenie XX veka: `Enciklopediya*. Moskva: Intrada, 2008.


*Статья поступила в редакцию 19.11.21*

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-518-521

***Tikhonova N.Yu.**, teaching assistant, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia); postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: natatih1994@yandex.ru*

**LEGAL TERMS IN SPECIALIZED ENGLISH DICTIONARIES: PROBLEMS AND FEATURES OF FIXATION.** The article deals with a problem of codification and standardization of English legal terminological units, since at this stage compilers of dictionaries are inevitably faced with numerous difficulties. The reason for this is the impossibility to satisfy all the requirements put forward to the term and, as a consequence, the imperfection of terminological units and the reflection of these imperfections in the corresponding terminological dictionaries. The objective of the study is to identify and classify the main inconsistencies with the requirements for the term found at the level of expression, content, and also from the point of view of functioning in a number of specialized terminological dictionaries of law published in the UK and the USA. This article is of interest both for linguistics in general and for lexicography and terminography in particular, and may also be useful in teaching languages for specific purposes.

*Key words:* **codification, standardization, dictionary, polysemantic term, synonymous term, professional jargon, expression plane, content plane, terminography.**

***Н.Ю. Тихонова**, асс., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: natatih1994@yandex.ru*

# ЮРИДИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ АНГЛИЙСКИХ СЛОВАРЯХ: ПРОБЛЕМЫ И ОСОБЕННОСТИ ФИКСАЦИИ

Статья посвящена проблеме кодификации и стандартизации англоязычных юридических терминологических единиц, поскольку на данном этапе для составителей словарей неизбежно столкновение с многочисленными сложностями. Причиной этому является невозможность удовлетворить всем выдвигаемым к термину требованиям и, как следствие, несовершенство терминологических единиц и отражение этих несовершенств в соответствующих терминологических словарях. Цель исследования – выявить и классифицировать основные несоответствия требованиям к термину, обнаруженные на уровне выражения, содержания, а также с позиции функционирования в ряде специализированных терминологических словарей права, изданных в Великобритании и США. Данная статья представляет интерес как для лингвистики в целом, так и для лексикографии и терминографии в частности, а также может оказаться полезной в преподавании языков для специальных целей.

*Ключевые слова:* **кодификация, стандартизация, словарь, полисемантичный термин, синонимичный термин, профессионализм, план выражения, план содержания, терминография.**

Термин как явление языка и речи привлекал внимание многих поколений отечественных лингвистов (Д.С. Лотте, А.А. Реформатский, Г.О. Винокур, О.С. Ахманова, Н.Б. Гвишиани, М.Н. Володина, А.Г. Анисимова и др.), однако систематическое исследование терминов как основных структурных единиц словарных статей в специализированных толковых словарях, а именно изучение проблемы их кодификации и стандартизации, началось относительно недавно. На протяжении всей истории терминоведения как науки к термину предъявлялся ряд требований с точки зрения плана содержания и плана выражения, или формы термина. Не меньшую значимость приобретает и уровень функционирования, на котором также предполагается соблюдение терминологической единицей определенных требований. Опираясь на теорию С.В. Гринева-Гриневича, можно назвать следующие основные требования к форме, содержанию и функционированию термина: непротиворечивость семантики термина, его однозначность в рамках заданной терминологии, отсутствие синонимов, а также соответствие нормам языка, предписывающим устранение профессиональных жаргонизмов, и инвариантность [1, с. 36–37]. Однако, как правило, соблюсти все эти требования на практике оказывается чрезвычайно сложно.

Терминологическая работа проводится специалистами в разных направлениях, к которым относятся сопоставительное терминоведение, корпусные исследования терминологии, изучение проблем перевода терминов, а также терминография. Одним из важнейших процессов, составляющих неотъемлемую часть терминологической работы, является инвентаризация терминов. Инвентаризация подразумевает последовательные сбор и описание терминов конкретной области знания. За сбором и описанием следует этап упорядочения терминологии, т.е. приведения ее к унифицированному виду. Наконец, необходимо подвести итоги проделанной работы и надлежащим образом их оформить, что является последним этапом, который носит название кодификации и представляет собой оформление материала в виде нормативного терминологического словаря [2, с. 127 – 129]. Практическим результатом работы по упорядочению и систематизации терминов являются составленные автором или группой авторов терминологические словари разных типов (толковые, этимологические, исторические, частотные, словари-минимумы и т.д.). Поскольку такие словари представляют собой основной источник существующей в том или ином языке специальной лексики, вполне логичным и объяснимым является возникновение в 1980-е гг. и последующее развитие отдельной науки о составлении терминологических словарей, которая получила название терминография.

Данная статья посвящена проблеме кодификации и стандартизации англоязычных юридических терминологических единиц. Актуальность статьи обосновывается необходимостью проводить постоянный анализ существующих словарей и, принимая во внимание обнаруженные несовершенства, готовить к изданию (и переизданию) усовершенствованные труды, которые окажутся полезными для читательской аудитории и повысят уровень культуры и знаний в целом. Целью исследования является выявление и классификация основных несоответствий требованиям к термину, обнаруженных в ряде авторитетных терминологических словарей права, изданных в Великобритании и США в последние 20 лет и представляющих собой материал исследования. В их число входят Black's Law Dictionary, Oxford Dictionary of Law, The Longman Dictionary of Law, а также Oran's Dictionary of the Law. К анализу, в том числе, были привлечены словари общего языка Macmillan Dictionary и Oxford Advanced Learner's Dictionary. Для достижения этой цели в процессе исследования были поставлены и решены следующие задачи:

– определить основные несоответствия юридических терминов, зафиксированных в англоязычных словарях, выдвигаемым к ним требованиям;

– привести примеры из авторитетных словарных источников, иллюстрирующие подобные несоответствия.

Научная новизна работы состоит в анализе языкового материала, представленного в современных англоязычных юридических терминологических словарях и выступающего в качестве конечного результата проделанной практической работы авторов-лексикографов с позиции противоречия теоретическим требованиям к термину как языковой единице.

Теоретическая значимость исследования заключается в возможности использования его выводов, относящихся к классификации обнаруженных противоречий, в будущих терминографических исследованиях. Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы в целях оптимизации процесса преподавания языков для специальных целей.

Прежде всего, необходимо отметить, что в настоящей статье речь идет о кодификации не языковых норм, связанных с синтаксисом, морфологией, орфографией или орфоэпией, но о кодификации определенного сегмента лексического состава языка. Кодификация в данном случае является обязательной составляющей выполненной на должном уровне работы по систематизации специальной лексики, принимающей форму терминологического словаря. Поэтому рассуждения о возможном вреде кодификации или негативных ее последствиях представляются ошибочными. Когда мы имеем дело с терминологией, такая способность языка, как саморазвитие, в определенной степени уходит на второй план. Словарь как результат поэтапно проделанной работы прежде всего отражает трансформации, произошедшие в языке, но не влияет на них напрямую.

Более того, термин в целом и юридический термин в частности в различных своих аспектах подчиняется установленным правилам: зачастую терминологическая единица имеет конкретного автора (правоведа, судью, адвоката) или же четко прослеживаемую причину появления (итог судебного разбирательства, новый прецедент, новый вид правонарушения, связанный с развитием технологий), его точная семантика строго ограничивается специалистами в конкретной области, дабы не произошло недопонимания в связи с неудачей в профессиональной коммуникации. При необходимости также происходит своеобразное реформирование терминологии, когда специалисты выносят решение по поводу нецелесообразности использования тех или иных терминов и прекращения их употребления в связи с утратой соответствующих экстралингвистических реалий. Не подвергается сомнениям тот факт, что без кодификации невозможно получить словарь, удовлетворяющий потребностям и ожиданиям читательской аудитории, включающей преимущественно профессионалов в конкретной области.

Этап кодификации имеет особое значение, поскольку именно на нем автор обычно сталкивается со сложностями, связанными с невозможностью выполнить все предъявляемые к термину требования. Это приводит к несовершенству терминологических единиц и отражению этих несовершенств в соответствующих терминологических словарях.

На уровне плана содержания к несоответствиям, выявленным в процессе исследования, можно прежде всего отнести расхождение в семантике между терминологической единицей и соответствующим словом общего языка. Юридическая терминология отличается большим количеством консубстанциональных терминов, т.е. терминов, пришедших из общего языка, и таких расхождений между словом специальным и словом обиходным избежать сложно. Упомянутое расхождение, когда речь идет о значительном сужении семантики терминологической единицы по сравнению с соответствующим словом общего языка, можно проиллюстрировать следующими примерами, почерпнутыми из специализированных юридических словарей:

**victim**

как слово общего языка "a person who has been attacked, injured or killed as the result of a crime, a disease, an accident" [3];

как юридический термин "a person who is actually and directly affected by an act or omission that is incompatible with the European Convention on Human Rights, or a person who is at risk of being directly affected. Only victims have a right to take proceedings" [4, с. 526].

Приведенные дефиниции показывают, что данная лексическая единица как термин определяется через упоминание конкретных правовых документов, которые, собственно, и указывают на статус данного феномена права. Более того, определение из специализированного словаря включает хоть и поверхностную,

но все же полезную информацию о правах лица, которое можно охарактеризовать как жертву преступления или правонарушения. В дефинициях терминов, приведенных ниже, наименования официальных документов отсутствуют, однако в каждом таком определении можно отметить другие юридические терминологические единицы (property, property rights, lawsuit, plaintiff, defendant), указывающие на статус, область распространения, условия действия того или иного правового явления:

**possession**

в качестве лексической единицы общего языка "something that you own or have with you at a particular time" [3];

в качестве терминологической единицы "actual control of property combined with the intention to use it, rightly or wrongly, as one's own" [4, с. 371];

**venue**

как слово общего языка "a place where people meet for an organized event, for example a concert, sporting event or conference" [3];

как юридический термин "the proper or a possible place for a lawsuit to proceed, usually because the place has some connection either with the events that gave rise to the lawsuit or with the plaintiff or defendant" [5, с. 4827];

**defamation**

как лексическая единица общего языка " the offence of writing or saying something bad about someone that is not true and makes people have a bad opinion of them" [6];

как часть юридической терминологии "transmission to others of false statements that harm the reputation, business, or property rights of a person" [7, с. 136].

В каждой из приведенных пар дефиниций отмечается наличие общей семы, благодаря чему можно проследить некий концепт, объединяющий слово общего языка и термин. Так, если рассмотреть слово **victim**, то такой общей семой будет идея пострадавшего в результате нарушения закона человека. В случае с **possession** как общая сема выступит идея обладания некой собственностью, **venue** – идея конкретного места, **defamation** – идея посягательства на чью-то репутацию путем наветов.

Здесь можно сделать вывод о нецелесообразности включения общеязыкового значения в терминологический словарь, чего, как правило, и не происходит, поскольку составители словарей уже признали излишним и не представляющим профессиональной ценности наличие в специализированном словаре информации, не имеющей непосредственного отношения к конкретной отрасли.

Следующим несоответствием предъявляемым требованиям можно считать наличие значительного числа полисемантичных юридических терминов. В данном случае встает вопрос о порядке фиксирования значений, об их иерархии, где важнейшую роль играет частотность употребления терминологических единиц в той или иной семантике. Следовательно, представляется логичной связь между кодификацией как процессом составления словарей и корпусными исследованиями, которые помогают установить частотность использования термина в определенном значении. Однако существует и другая точка зрения, согласно которой первым в словаре должно быть указано значение, развившееся в языке ранее других. Таким образом, хронология и частотность выступают как критерии, часто противоречащие друг другу.

В качестве иллюстрации можно привести примеры полисемантичных терминов, порядок следования значений которых в двух разных словарях отличается:

**Charge** в словаре *Black's Law Dictionary* [5, с. 701]:

**charge I** "a formal accusation of an offense as a preliminary step to prosecution";

**charge II** "an instruction or command";

**charge III** "an assigned duty or task; a responsibility";

**charge IV** "an encumbrance, lien, or claim";

**charge V** "person or thing entrusted to another's care";

**charge VI** "price, cost, or expense".

**Charge** в словаре *Longman Dictionary of Law* [5, с. 86]:

**charge I** "a criminal accusation";

**charge II** "judge's instruction to a jury";

**charge III** "expenses";

**charge IV** "an encumbrance, e.g., on land, which secures payment of money";

**charge V** "charge on specific property".

**Charge** в словаре *Oxford Dictionary of Law* [4, с. 74]:

**charge I** "a formal accusation of a crime, usually made by the police after interrogation";

**charge II** "instructions given by a Judge to a Jury";

**charge III** "a legal or equitable interest in land, securing the payment of money";

**charge IV** "an interest in company property created in favour of a creditor".

В первую очередь обращает на себя внимание несовпадение в количестве выделенных значений (6–5–4). При этом первые два значения, являющиеся наиболее частотными, одинаковы во всех проанализированных словарях, но на этом сходство в построении словарной статьи заканчивается, причиной чему едва ли может являться разная частотность значений в разные периоды, поскольку все словари были изданы приблизительно в одно время. Вероятно, здесь сыграло свою роль мнение составителей словарей, посчитавших нужным поставить более узкие значения термина в том или ином порядке.

Схожая картина наблюдается и при рассмотрении в нескольких словарях терминов **equity** и **court**.

**Equity** в словаре *Black's Law Dictionary* [5, с. 1634–1635]:

**equity I** "fairness; impartiality; evenhanded dealing";

**equity II** "the body of principles constituting what is fair and right";

**equity III** "the recourse to principles of justice to correct or supplement the law as applied to particular circumstances";

**equity IV** "the system of law or body of principles originating in the English Court of Chancery and superseding the common and statute law";

**equity V** "a right, interest, or remedy recognizable by a court of equity".

**Equity** в словаре *Longman Dictionary of Law* [5, с. 86]:

**equity I** "impartiality";

**equity II** "natural justice";

**equity III** "any body of rules existing by the side of the original civil law";

**equity IV** "a system of doctrines and procedures which developed side by side with the common law and statute law,";

**equity V** "a right to enforce an equitable remedy";

**equity VI** "the issued share capital of a company".

**Equity** в словаре *Oxford Dictionary of Law* [4, с. 74]:

**equity I** "that part of English law originally administered by the Lord Chancellor and later by the Court of Chancery, as distinct from that administered by the courts of common law";

**equity II** "an equitable right or claim, especially an equitable interest";

**equity III** "a share in a limited company".

Словарь Oxford Dictionary of Law, как можно заметить, не отличается большим количеством выделяемых значений, однако к каждому из них дается обширный комментарий. В целом же перечисление значений в указанных словарях более сходно между первым и вторым словарем, нежели между первым и вторым вместе взятыми и третьим. Таким образом, словарь Oxford Dictionary of Law стоит несколько особняком от изданий Black's Law Dictionary и Longman Dictionary of Law.

**Court** в словаре *Black's Law Dictionary* [5, с. 1068]:

**court I** "a governmental body consisting of one or more judges who sit to adjudicate disputes and administer justice";

**court II** "the judge or judges who sit on such a governmental body";

**court III** "a legislative assembly";

**court IV** "the locale for a legal proceeding";

**court V** "the building where the judge or judges convene to adjudicate disputes and administer justice".

**Court** в словаре *Longman Dictionary of Law* [5, с. 86]:

**court I** "residence of the Sovereign";

**court II** "formal assembly of a Sovereign's councillors";

**court III** "a place where justice is administered";

**court IV** "persons assembled under the authority of the law for the purpose of administering justice";

**court V** "charge on specific property".

**Court** в словаре *Oxford Dictionary of Law* [4, с. 123 – 124]:

**court I** "a body established by law for the administration of justice by judges or magistrates";

**court II** "a hall or building in which a court is held";

**court III** "the residence of a sovereign".

Снова, помимо разного порядка выделяемых значений, стоит отметить наименьшее их число именно в словаре Oxford Dictionary of Law.

Следует подчеркнуть, что количество выделенных значений в различных словарях отнюдь не является тождественным. Кроме того, в ряде словарей выделяются локальные значения терминов, применяемые только в одной терминосистеме. Наконец, значение, зарегистрированное в одном словаре, может отсутствовать в другом словаре, поскольку является довольно узким и включается в более общее значение в другом издании.

Несоответствием требованиям к терминологическим единицам является также наличие терминов-синонимов. Зачастую словарная статья содержит указание на синонимичные терминологические единицы в целях удобства пользования словарем и лучшей упорядоченности. Некоторые из синонимов удостаиваются отдельной словарной статьи, так как имеет место разница в семантике, некоторые же лишь упомянуты в числе прочих единиц. Так, в рамках одной статьи в словаре *Black's Law Dictionary* упоминаются следующие синонимичные термины:

**insurance broker – producer;**

**building code – housing code;**

**bulk sale – bulk transfer;**

**burden of allegation – burden of pleading;**

**burglary – breaking and entering – statutory burglary;**

**business enterprises – business entities – business associations – enterprise organizations;**

**action calendar – action agenda;**

**cancellation clause – termination clause;**

**canon law – church law – canonical law;**

**mental capacity – sane memory.**

Стоит подчеркнуть, что, хотя наличие синонимов также представляет собой нарушение одного из требований к термину, фиксирование их в словаре чрезвычайно удобно с точки зрения пользования.

На уровне плана выражения в ходе анализа кодифицированных словарей были обнаружены многочисленные пары терминов, имеющие два разных написания (отличающиеся, как правило, лишь одной буквой) в британском и американском диатопических вариантах английского языка, как, например, в следующих единицах, принятых, соответственно, в британском и американском вариантах:

**(capital) offence – (capital) offense;**
**(confessed) judgment – (confessed) judgment;**
**(self-)defense – (self-)defense;**
**misdemeanour – misdemeanor;**
**(Your) Honor – (Your) Honor.**

Разумеется, написание будет зависеть от страны, где был выпущен словарь, однако встречаются издания, включающие оба варианта с примечаниями BrEng/AmEng.

На уровне функционирования изучение специализированных словарей показало, что в некоторых книжных изданиях наличествуют профессионализмы, выступающие как полноценная часть англоязычной юридической терминологии:

**mouthpiece** – a lawyer, an attorney;
**throw the book at** – to prosecute to the full extent of the law;
**beak** – a judge or magistrate;
**lawyer up** – to retain legal counsel;
**legalese** – formal language used in legal speech and legal documents;
**snitch** – informant;
**five-o** – policeman, cop.

Таким образом, на всех уровнях были выявлены противоречия между идеальными нормами и реальными зарегистрированными в словарях терминами. Анализ словарных изданий показал, что терминографическая работа в данной области, в частности в вопросах кодификации и стандартизации юридической терминологии в форме словарей, является актуальной в настоящее время и будет необходима в будущем. Такая работа, направленная на совершенствование имеющихся словарей, безусловно, поможет в подготовке к печати и дальнейшему пользованию широким кругом специалистов усовершенствованных печатных и электронных изданий.

Терминология как основополагающая часть профессионального дискурса требует пристального изучения. В качестве общего вывода следует отметить, что на всех уровнях лингвистического исследования обнаруживаются несоответствия между требованиями к термину как фундаментальной, базовой единице терминологии и реальными терминами, зафиксированными в словарях.

На уровне содержания несоответствия между требованиями к термину и существующими терминологическими единицами, обнаруженными в толковых английских юридических словарях, включают:

– семантические расхождения между термином и соответствующим словом общего языка;

– большое количество полисемантичных терминов и терминов-синонимов.

На уровне выражения анализ выявил большое количество терминов с двумя разными вариантами написания в британском английском и американском английском.

На уровне функционирования анализ специализированных словарей показал, что входящие в них примеры профессионализмов представляют собой неотъемлемую часть английской юридической терминологии.

На основании проведенного исследования можно также сделать вывод, что терминографическая работа в данной области, в частности кодификация юридической терминологии в форме словарей, имеет широкие перспективы развития и совершенствования, поскольку, в частности современные, корпусы терминов позволяют достаточно точно определить частотность употребления термина в том или ином значении, а также понять, когда началось функционирование термина с определенной семантикой.

Несмотря на то, что цель исследования, состоящая в классификации несоответствий реальных терминов выдвигаемым требованиям, была достигнута благодаря решению задач по идентификации таких несоответствий и их иллюстрации с помощью многочисленных примеров, некоторые вопросы остаются открытыми. Например, вопросы о предпочтительности хронологии или частотности как главного критерия при перечислении значений полисемантичного термина, о целесообразности включения в словарную статью всех имеющихся синонимов или только некоторых из них, характеризующихся незначительной разницей в семантике или же просто наиболее распространенных, о необходимости или, напротив, ненадобности упоминания региональных вариантов написания одного и того же термина, а также об уместности наличия в специализированных словарях чрезмерного количества профессиональных жаргонизмов. Новизна исследовательской работы заключается в рассмотрении современных англоязычных терминов права, включенных в авторитетные терминологические словари, именно с точки зрения несоответствия умозрительным абстрактным требованиям. Теоретическая значимость итогов работы состоит в возможности включить результаты исследования в курсы по лексикографии и терминографии, тогда как практической ценностью итогов работы следует считать допустимость использования выводов исследования в процессе преподавания ЯСЦ.

Библиографический список


1. Гринев-Гриневич С.В. *Терминоведение.* Москва: Академия, 2008.
2. Граудина Л.К., Ширяев Е.Н. *Культура русской речи*. Москва: НОРМА–ИНФРА, 1999.
3. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/
4. Law J., Martin E.A. *A Dictionary of Law.* Oxford: Oxford University Press, 2009.
5. Garner Bryan A. *Black's Law Dictionary.* 8th ed. West Publishing Co, 2004.
6. *Macmillan Dictionary*. Available at: https://www.macmillandictionary.com/
7. Oran D. *Oran's Dictionary of the Law.* West Legal Studies Thomson Learning, 2000.
8. Curzon L.B., Richards P.H. *The Longman Dictionary of Law. 7th ed.* Pearson Longman, 2007.


References


1. Grinev-Grinevich S.V. *Terminovedenie.* Moskva: Akademiya, 2008.
2. Graudina L.K., Shiryaev E.N. *Kul'tura russkoj rechi.* Moskva: NORMA-INFRA, 1999.
3. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/
4. Law J., Martin E.A. *A Dictionary of Law.* Oxford: Oxford University Press, 2009.
5. Garner Bryan A. *Black's Law Dictionary.* 8th ed. West Publishing Co, 2004.
6. *Macmillan Dictionary*. Available at: https://www.macmillandictionary.com/
7. Oran D. *Oran's Dictionary of the Law.* West Legal Studies Thomson Learning, 2000.
8. Curzon L.B., Richards P.H. *The Longman Dictionary of Law. 7th ed.* Pearson Longman, 2007.


*Статья поступила в редакцию 23.11.21*

УДК 811.11-112 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-521-524

***Bagdasarova E.V.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia); Russian State University for the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: elvina_bag@mail.ru*

**POETIC IDIOSTYLE OF W.B. YEATS: IT'S SPECIFIC FEATURES.** The article presents an analysis of linguopoetic features of poems by William Butler Yeats, the outstanding Irish poet-symbolist and Nobel laureate. The main aim of the research is to identify a literary uniqueness of poetic text from the point of view of stylistic lexical structure as well as to the analysis of translation peculiarities. The topicality of this research is proved by the necessity to study poetic text as a unit containing both linguistic and esthetic value. The method of linguopoetic analysis allows to analyze both language form and esthetic content simultaneously in a fiction text. Such method of text analysis gives vision of uniqueness of an author's manner of style, helps to reveal stylistically marked units of a text and their role in the work. Since W.B. Yeats is not so widely known in Russia as other English and American poets and writers, peculiarities of his poetic language need to be investigated profoundly. Idiostyle characteristic of W.B. Yeats depends on peculiarities of language personality, verbal associations, manner of environment perception, world vision and motivating paradigms, culture-historical sources, philosophic views intrinsic to the personality. The work is based on selection of means of literary expressiveness and comparison of the origin with its translation. Consequently, the changes in quantity of linguopoetic items, emotional and esthetic effect are determined. As a result of the

analysis, the work shows that stylistic figures make a text more expressive and lexically diverse. Various kinds belong to them: metaphor, metonymy, epitome, epithet, hyperbole, comparison, synecdoche and etc. The work to find lexico-semantic markers, such as wordplay and author elements which create a peculiar character of a text have been singled out.

*Key words:* **poetics, idiostyle, anaphora, epiphora, polysindeton, liquopoetic analysis, assonance.**

***Э.В. Багдасарова,*** *канд. филол. наук, доц., Московский государственный гуманитарный университет, г. Москва, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: elvina_bag@mail.ru*

# ПОЭТИЧЕСКИЙ ИДИОСТИЛЬ У.Б. ЙЕЙТСА: ЕГО СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ

Настоящая научно-исследовательская работа посвящена анализу лингвопоэтических характеристик стихотворений выдающегося ирландского поэта-символиста и нобелевского лауреата Уильяма Батлера Йейтса. Основная цель исследования – определение художественного своеобразия поэтического текста с точки зрения стилистической языковой организации, а также анализа особенностей перевода поэзии. Актуальность этого исследования обоснована важностью подхода к изучению поэтического текста с точки зрения как лингвистической, так и эстетической значимости художественного текста. Метод лингвопоэтического анализа позволяет рассмотреть в художественном тексте одновременно и языковую форму, и эстетическое содержание. Подобный метод анализа текста дает представление об уникальности манеры авторского стиля, помогает выявить стилистически маркированные единицы текста, а также их роль в произведении. Поскольку У.Б. Йейтс менее известен в русской языковой среде, нежели другие английские и американские поэты и писатели, его творчество, особенности поэтического языка нуждаются в дополнительных, более глубоких исследованиях. Характеристика идиостиля У.Б. Йейтса зависит от особенностей языковой личности, от вербальных ассоциаций, характера восприятия действительности, мировоззрения и мотивационных парадигм, присущих этой личности, культурно-исторических истоков и философских взглядов. Работа была основана на отборе средств художественной выразительности и сопоставлении оригинала произведения и перевода, выполненного русским переводчиком поэзии Г.М. Кружковым. Вследствие этого установлено изменение количественного расхождения лингвопоэтических единиц, эмоционального и эстетического эффектов. В результате анализа были выделены стилистические маркеры – фигуры речи, которые делают текст более выразительным и лексически разнообразным. К ним относится множество видов средств словесной образности: метафора, метонимия, олицетворение, гипербола, синекдоха, эпитет, сравнение и т.д. Работа осуществлялась также по поиску лексико-семантических маркеров, в частности каламбура, авторских элементов, создающих определенный характер текста.

*Ключевые слова:* **поэтика, идиостиль, анафора, эпифора, полисиндетон, лингвопоэтический анализ, ассонанс.**

***Introduction***

The term “poetics” as a discipline and linguistic unit was introduced by Aristotle. Attached subsequently to fiction, it retained until the mid-19th century the significance of the general aesthetic category.

At the present stage of development of the analysis of a work of art, from the point of view of the aesthetic and ideological impact of a word on a reader, there are many concepts of poetics, its content and goal-setting. In his article “Linguistics and Poetics” R.O. Jacobson [1, p. 469] described poetics as a field of linguistics that studies the issues of speech structures as much as art studies the structure of painting.

***Literature review***

V.V. Vinogradov [2, p. 255] gave the most accurate concept of poetics: “One of the most important tasks of poetics is to study the principles, techniques and laws of constructing verbal and artistic works of different genres in different eras, distinguishing between general laws or principles of such a construction and particular, specific, typical for that or another national literature, the study of the interactions and relationships between different types and genres of literary creation, the discovery of the paths of the historical movement of various literary forms.” Consequently, poetics is understood as science, which studies the structure of literary works, their aesthetic component, that is, the means of expression. Poetics is aimed at a clear understanding of the work of art and its comprehension, at the analysis of the text itself, as well as at an assessment of the author’s work, namely his idiostyle. In this sense, the works of O. Ruzhy [3, p. 126-138], V. Shchepalina [4, p. 195], N. Bolotnova [5, p. 150], E. Kazakova [6], S. Karychankova [7, p. 168], I. Erofeeva [8, p. 55] are of great interest. Having an idea of the concept and meaning of “poetics”, it is further advisable to consider the history of the development and methodology of linguistic poetics.

Professor Lipgard was the first to define linguopoetics as a branch of philology, in which stylistically labeled linguistic units of a literary text are studied within the framework of their functions and comparative importance with the aim of conveying a specific ideological and artistic content and giving an aesthetic effect [9, p. 168].

Standing on this ground, the following definition of a linguistic-poetic analysis of a literary text can be distinguished – this is the study of the text by evaluating the verbal and artistic embodiment of the author’s ideological and aesthetic intent through a thorough analysis of the language means presented at different levels. In the framework of this analysis, the genre of the work, the originality of the composition of the text, the plot, the role of the characters, the author’s idiostyle, the system of verbal imagery, keywords and images (symbols), subtext, features of textual phenomena, such as irony, polysemy, etc., should be considered.

Professor V.Yu. Zadornova believes that the concepts of “linguo-stylistics” and “linguo-poetics” should be differentiated, since their goals and content differ significantly: linguo-stylistic analysis is aimed at revealing only certain stylistic features of the text, while linguo-poetic aims are to study and interpret the emotional and aesthetic impact on the reader through stylistically labeled units of text [10].

***Research Methods***

Many Russian linguists in their works distinguish the first method of linguo-poetic analysis – “three-level analysis”, consisting of a metasemiotic semantic interpretation of a literary text. At the first level, during the analysis, the meanings of specific words are considered for a better understanding of the content of the text. At the second (metasemiotic) level, the methods of combining units of text within phrases, sentences, as well as the whole text are subject to research, a search is made for expressive means, their aesthetic effect on the recipient.

Such methods of linguo-poetic analysis as linguo-poetic comparison of thematically and stylistically similar texts with the aim of revealing in each of them the meanings and places of a certain formal element, as well as linguo-poetic stratification are subjected to being emphasized.

The idiostyle is usually understood as the specific features of the literary style of a writer or poet, which make a unique way of the author’s language expression. Pioneering Russian studies of the idiostyle are the works of Yu.N. Karaulova [6, p. 168] and V.V. Vinogradov, which revealed the concept of “the author’s personality”. The nature of the idiostyle depends on the cultural-historical, social and political, philosophical and religious worldview of the author, personal qualities, as well as the language environment [12, p. 255].

Basing on the foregoing, let’s consider the work of W. Yeats.

William Butler Yeats (1865–1939) is the greatest English-language poet of the twentieth century, a Nobel Prize winner in literature. Throughout his creative activity, W.B. Yeats was engaged in myth-making, creating his own system of symbolic images and a completely individual poetic language. An image of his homeland, Ireland, with its mysterious history shrouded in ancient legends, is created in the poetic heritage. He recalls the beloved beauty of rural landscapes, which is manifested in the use of place names, for example, Sleuth Wood, Glen-Car, Knocknarea, Innisfree. Referring to certain geographical places, the author often addresses the issue of the political state of his country, that is, by putting the action of his works in the real world, he tries to convey the idea that the country of legendary heroes, Ireland, is not forgotten, but exists very close, you just have to take a closer look. A characteristic feature of his early poetry is also an appeal to the sagas of Celtic pagan narratives, where the main characters are Aengus / Engus (god of love), Cuchulain / Kuhulin (brave warrior), Fergus / Fergus (legendary king) [13, p. 327-348; 14].

D. Allison, Professor of English, in his work on W.B. Yeats writes about the peculiarities of the poetic language of the master. In his opinion, the basis of the poetics of the author is the desire to create a close connection of phenomena of a supernatural kind with material phenomena. Here we can conclude that the poetic form is undoubtedly material in nature and is “born” with the help of linguistic units, nevertheless, it is elevated to an aesthetic form and takes the reader beyond the bounds of the work as “just” to the text. Perhaps in connection with this about the poetry of W.B. Yeats is customary to say “a powerful and passionate syntax” [15, p. 355].

Tom MacAlindon in his work “Yeats and mutability tradition” notes that neither Shakespeare, nor Spencer and Fitzgerald were so close to unraveling such concepts as constancy and variability, time and infinity. So, he writes: “Yeats’s preoccupation with the subject of permanence and change, time and the timeless, locates him in a poetic tradition that goes back to Ovid and Horace and, in English verse, to Spenser (in particular), Shakespeare, Keats, Hardy, Swinburne, and Fitzgerald. But none of these poets was more profoundly attracted to the subject than he was: it invades and enriches his poetic engagement with almost everything in his personal, social, and political life” [16, p. 243].

A particularly importance of Yeats in Irish literature is noted by such contemporary scholars as F. Brearton and P. MacDonald. They indicate the writer’s special ability to create images and transmit them through rhythmic motifs (lace of words) in

the process of describing the symbols of his zeal and ambition [17, p. 305-322; 18, p. 312-331].

***Results and discussion***

One of the most significant features that distinguish the poetic style of W.B. Yeats is the sound organization of poems. In the course of linguo-poetic analysis it is established that the author's favorite acoustic techniques with the aim of giving a certain magical, emotional and euphonic effect are alliteration, assonance, and onomatopoeia. So, for example, a sense of growing anxiety and impending changes W.B. Yeats often reflects through the repetition of sounds.

The regular repetition of the sound [r] is found in many of Yates's verses:

a) "spread my dreams under ... <...> tread on my dreams;"

b) "the quarrel of the sparrows <...> the sparrows warring."

The first example in translating alliteration is preserved by emotional amplification of sound /r/, as well as a certain hypnotic character in repeatability /c/ *"**С**вои мечты я **рас**стелил, не **рас**топчи"*. The second example also fully preserves the alliteration of the same sound: *"**кр**овлях шум и **ссор**ы воробьев"*.

The method of assonance in poetry is built side by side with a rhyme: in the work "The Second Coming", we highlight the repetition of /ʒ/, /ɜ:/, /eɪ/, /i:/, /aʊ/, /aɪ/ – *world, worst; shape, gaze, again; sleep, reel, beast; out, about, now; sight, nightmare*. These lexical units are found in the text distantly and by the use of repeatability create a semantic connection and load of the text. Since separate English and Russian words differ in a set of sounds and letters, the translation applies the methods of lexical replacement of the word itself and, accordingly, the omission of assonance.

An important place in poetry of Yeats is occupied by such stylistic devices as metaphor, epithet, figurative comparison, personification.

The metaphor is embodied in the art of thinking, vision, cognition. A typical example is the following: "All wisdom shut into his onyx eyes" – *"В камеи глаз укрыв свою мечту»*. Despite the fact that onyx is a gem, a metaphorical comparison of wisdom with a jewel, a treasure becomes apparent.

Prosopopoeia, like metaphor, is one of the most common. For example, the motive is inanimate nature: *"climbing moon" – "Луна, ползущая", "the moon was murmuring" – "бормотала луна", "old earth's dreamy youth" – "снов таинственный исток", "the passing stars" – "кочевых звезд"*.

Among the epithets, the most productive are metaphorical: *"brilliant moon and all the milky sky" – "И блеск луны, и млечный небосклон", "solemn-eyed" – "прозрачными глазами", "out-worn heart" – "дряхлое сердце", "stony face" – "лик идола", "stony sleep" – "мертвый сон тысячелетий", "melodious guile" – "печальный отклик", "murderous moth" – "гнусная тля"*.

The expressive means of language is a concept that is defined differently in specialized literature in connection with the ambiguous interpretation of the category of expressiveness. They have the ability to turn a common utterance into emphatic or expressive. Some researchers in their works identify expressive means with stylistic figures, and if viewed more broadly – with stylistic devices. M.R. Savova [19] believes that all means of language and speech can be considered as means of expressiveness. A.V. Fedorov [20] supports this opinion, arguing that any element of the language that performs a stylistic function is an expressive means, regardless of whether it remains neutral or stands out in contrast with other elements of speech. Nevertheless, it is generally accepted to call the means of speech expressiveness the morphological, syntactic and word-formation forms of a language that serve to enhance the emotional or logical expressiveness of speech.

In order to systematize the approach to stylistic terms, it is customary to consider those language means that most fully reflect accuracy, semantic logic, intelligibility, expressiveness, namely its emotional, evaluative, figurative component, as well as the means that convey as much as possible to the addressee in text or speech information.

Communication situations determine the choice and use of expressive means, the chosen style of speech and genre, as well as the individual author's style.

This work presents examples of stylistic techniques of expressiveness at the level of repetitions, tropes and speech patterns in the poetic text of W.B. Yeats, as well as methods for their translation. In this work, emphasis is placed on materials of translations of poems by W.B. Yeats performed by G. Kruzhkov. The choice of G. Kruzhkov is due to the fact that he is the main researcher of the life and work of the Irish poet. G. Kalygin approaches the translation of each poem thoughtfully, not missing the factors affecting the translation. For example, features of Celtic folklore, where and under what circumstances the motive of the work originated, which allusions can be hidden behind just one word or a whole phrase [21, p. 152].

Repetition is one of the most important categories of style and the basis for the formation of aesthetic signs not only within a single text, but also within the framework of a whole culture, since the principle of repeatability can be called the basis for the origin of symbols and winged expressions.

In the course of the study, it is found that repetition affects the selection of a semantic idea, essential details in a poem, focuses on the rheme in the text, and ensures the semantic unity of the poem. It is important to note here that in the Irish national literature there is a frequent use of repetitions of various kinds.

V.P. Kalygin emphasizes the importance of this element and writes that "the basic method of constructing Celtic poems was the principle of repeatability, which included all language levels from phonetics to syntax".

Lexical-syntactic repetitions turned out to be the most productive type of repetition in the poetry of W.B. Yeats.

Anaphora is one of the most frequent phenomena among the types of lexical-syntactic repetitions.

1) "I passed my brother and cousin:/ <…>/ I read in my book of songs/ I bought at the Sligo fair» ("The Fiddler of Dooney").

2) "**Our** cheeks are pale, **our** hair is unbound,/ **Our** breasts are heaving, **our** eyes are a-gleam,/ **Our** arms are waving, **our** lips are apart" ("The Hosting of the Sidhe").

In the examples of repetitive pronouns *I* and *our* inside the reception, anaphora enhances the resonance of speech, and becomes an addition to the metric and rhyme of poems.

Epiphora is found in the studied text a little less often than anaphora: "Had I the heavens' embroidered **cloths**,/ Enwrought with golden and silver **light**,/ The blue and the dim and the dark **cloths/** Of night and **light** and the half-**light**,/ I would spread the **cloths under your feet:/** But I, being poor, have only **my dreams**;/ I have spread my **dreams under your feet;/** Tread softly because you tread on **my dreams**" ("Aedh wishes for the Cloths of Heaven"). *"Владей небесной я **парчой**/ Из золота и **серебра**,/ Рассветной и ночной **парчой**/ Из дымки, мглы и **серебра**,/ Перед тобой бы **расстелил**,/ Но у меня одни **мечты**./ Свои мечты я **расстелил**;/ Не растопчи **мои мечты**!"* (by G. Kruzhkov).

This example illustrates the phenomenon of combining lexical and syntactic repetition. According to the linguist N.I. Belunova, repetitions operating at both of these levels are precisely part of real language practice [22].

When comparing the original text and the translation, one can notice their quantitative discrepancy, namely, the dominance in the original language (6 and 4 repetition units, respectively). Nevertheless, the translator conveys the meaning of repetitions and retains an expressive-stylistic load. Also, the words *dream* and *light* are the figurative basis of not only this poem, but also many others. Lost in the translation of the repetition "half-light", G. Kruzhkov makes up for with a perfectly selected epithet *рассветный*, thereby preserving the original meaning, and also forming along with epithets *небесный, ночной* the symbolism of twilight and dawn, characteristic of the images of W.B. Yeats.

Polysyndeton is identified as the most productive type of lexical-syntactic repetitions: "When you are old **and** grey and full of sleep,/ **And** nodding by the fire, take down this book,/ **And** slowly read, **and** dream of the soft look/ Your eyes had once, **and** of their shadows deep; / <…>/ **And** loved your beauty with love false or true,/ <…>/ **And** loved the sorrows of your changing face;/ **And** bending down beside the glowing bars./ <…>/ **And** paced upon the mountains overhead/ **And** hid his face amid a crowd of stars" ("When you are old"). *"Когда ты станешь старой **и** седой, / <…>/ Но лишь один любил **и** понимал/ Твою бродяжью душу **и** тоску. / <…>/ **И** вспоминая отошедший пыл,/ <…>/ **И** канула среди ночных светил"* (by G. Kruzhkov).

***Conclusion***

When translating in order to preserve rhyme and meaning, the translator often refers to the omission of the joinder *and*, therefore, in the Russian version, multi-conjunction case is less common. In the original, this distant repetition creates a musical character, and also connects separate sections of Yeat's poems, forming a single semantic whole. It should be noted that in many lines the joinder and is included in the structure of anaphora, emphasizing the sequence of presentation of events. This type of polysyndeton is typical for the poetry of W.B. Yeats. The translator G. Kruzhkov tried to convey sonority and rhythm as close as possible to the original.

Библиографический список


1. Якобсон Р.О. *Лингвистика и поэтика. Структурализм: плюсы и минусы*. Москва: Прогресс, 1975.
2. Виноградов В.В. *Стиль. Теория художественной речи. Поэтика*. Москва АН СССР, 1963.
3. Ружа О.А. К вопросу о лексической организации текста: опыт чтения рассказа И. Бунина "Сосны". *Вестник филологического факультета Томского государственного университета*. 2017; № 45: 126 – 138.
4. Щепалина В.В. Авторские эпитеты в драматургии А. Казони: особенности функционирования и проблема перевода. *Научный диалог*. 2018; № 12: 195 – 205.
5. Болотнова Н.С. Вариативность идиостиля публичной языковой личности в медиатекстах разных жанров. *Сибирский филологический журнал*. Новосибирск, 2015, № 1: 150 – 158.
6. Казакова Ю.К., Шастина Е.М. Мифопоэтический контекст Э. Канетти и П. Платонова. *Istanbul kultir Univ*. Турецкий онлайн-журнал дизайна, искусства и коммуникации. 2016; Vol. 6: 2891 – 2897.
7. Корычанкова С. Языковое оформление образов природы в поэтических текстах В.С. Соловьева. *12-я Международная научная конференция по актуальным вопросам преподавания русского языка*: Брно, Чешская Республика: Масарикова Университет, 2016: 194 – 202.
8. Ерофеева И.В. Моделирование лексико-семантического поля "интеллект" в русском переводе романа Германа Гессе "Степной волк". *Современные методы преподавания русского языка*. Иран, 2018; Т. 8, № 9: 55 60.

9. Липгарт А.А. *Основы лингвистической поэтики*. Москва, КомКнига, 2006.
10. Задорнова В.Ю., Матвеева А.С. Роль и место образных парадигм в лингвопоэтическом анализе поэтических текстов. *Вестник СамГУ*. 2014; № 5 (116). Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-mesto-paradigm-obrazov-v-lingvopoeticheskom-analize-stihotvornyh-tekstov
11. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва, Наука, 1987.
12. Виноградов В.В. *Стиль. Теория художественной речи. Поэтика*. Москва: АН СССР, 1963.
13. Pryor S. Yeats and futurity. *Essays in criticism*. Oxford univ. press. England. 2018; Vol. 68, № 3: 327 – 348.
14. Salma U. East-west literary imagination: cultural exchange from Yeats to Morrison. *Transnational literature*. Flinders univ. Humanities research center, Australia, 2018; Vol. 10, № 2.
15. Allison J. *William Butler Yeats*. The Oxford Encyclopedia of British Literature. Oxford University Press, 2006; № 1: 355 – 363.
16. McAlindon T. *Yeats and mutability tradition. Cambridge quarterly*. Oxford univ. press. England, 2018; Vol. 47, № 3.
16. McAlindon T. *Yeats and mutability tradition.* Cambridge quarterly. Oxford univ. press, England, 2018; Vol. 47, № 3: 243.
17. Brearton F. *Yeats, dates and Kipling: 1912, 1914, 1916. Modernist cultures*. Edinburg univ. press, Scotland, 2018; Vol. 13, № 3: 305 – 322.
18. McDonald P. *Yeats's early lakes isles. Review of English studies*. Oxford university press. England, 2019; Vol. 70, № 294: 312 – 331.
19. Савова М.Р. *Выразительность. Педагогическая речь: Словарь-справочник*. Москва, 1998.
20. Федоров А.В. *Очерки общей и сравнительной стилистики*. Москва, 1971.
21. Калыгин В.П. *Язык древнеирландской поэзии*. Москва: Редакция УРСС, 2003.
22. Белунова Н.И. Интегрирующая функция лексико-синтаксических повторов в текстах публицистического стиля. *Текстовые реализации и текстообразующие функции синтаксических единиц*: межвузовский сборник научных трудов. Ленинград, 1988.

References

1. Yakobson R.O. *Lingvistika i po`etika. Strukturalizm: plyusy i minusy*. Moskva: Progress, 1975.
2. Vinogradov V.V. *Stil'. Teoriya hudozhestvennoj rechi. Po`etika*. Moskva AN SSSR, 1963.
3. Ruzha O.A. K voprosu o leksicheskoj organizacii teksta: opyt chteniya rasskaza I. Bunina "Sosny". *Vestnik filologicheskogo fakul'teta Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; № 45: 126 – 138.
4. Schepalina V.V. Avtorskie `epitety v dramaturgii A. Kazoni: osobennosti funkcionirovaniya i problema perevoda. *Nauchnyj dialog*. 2018; № 12: 195 – 205.
5. Bolotnova N.S. Variativnost' idiostilya publichnoj yazykovoj lichnosti v mediatekstah raznyh zhanrov. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. Novosibirsk, 2015, № 1: 150 – 158.
6. Kazakova Yu.K., Shastina E.M. Mifopo`eticheskij kontekst `E. Kanetti i P. Platonova. *Istanbul kultir Univ*. Tureckij onlajn-zhurnal dizajna, iskusstva i kommunikacii. 2016; Vol. 6: 2891 – 2897.
7. Korychankova S. Yazykovoe oformlenie obrazov prirody v po`eticheskih tekstah V.S. Solov'eva. *12-ya Mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya po aktual'nym voprosam prepodavaniya russkogo yazyka*: Brno, Cheshskaya Respublika: Masarikova Universitet, 2016: 194 – 202.
8. Erofeeva I.V. Modelirovanie leksiko-semanticheskogo polya "intellekt" v russkom perevode romana Germana Gesse "Stepnoj volk". *Sovremennye metody prepodavaniya russkogo yazyka*. Iran, 2018; T. 8, № 9: 55 60.
9. Lipgart A.A. *Osnovy lingvisticheskoj po`etiki*. Moskva, KomKniga, 2006.
10. Zadornova V.Yu., Matveeva A.S. Rol' i mesto obraznyh paradigm v lingvopo`eticheskom analize po`eticheskih tekstov. *Vestnik SamGU*. 2014; № 5 (116). Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-mesto-paradigm-obrazov-v-lingvopoeticheskom-analize-stihotvornyh-tekstov
11. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva, Nauka, 1987.
12. Vinogradov V.V. *Stil'. Teoriya hudozhestvennoj rechi. Po`etika*. Moskva: AN SSSR, 1963.
13. Pryor S. Yeats and futurity. *Essays in criticism*. Oxford univ. press. England. 2018; Vol. 68, № 3: 327 – 348.
14. Salma U. East-west literary imagination: cultural exchange from Yeats to Morrison. *Transnational literature*. Flinders univ. Humanities research center, Australia, 2018; Vol. 10, № 2.
15. Allison J. *William Butler Yeats*. The Oxford Encyclopedia of British Literature. Oxford University Press, 2006; № 1: 355 – 363.
16. McAlindon T. *Yeats and mutability tradition. Cambridge quarterly*. Oxford univ. press. England, 2018; Vol. 47, № 3.
16. McAlindon T. *Yeats and mutability tradition*. Cambridge quarterly. Oxford univ. press, England, 2018; Vol. 47, № 3: 243.
17. Brearton F. *Yeats, dates and Kipling: 1912, 1914, 1916. Modernist cultures*. Edinburg univ. press, Scotland, 2018; Vol. 13, № 3: 305 – 322.
18. McDonald P. *Yeats's early lakes isles. Review of English studies*. Oxford university press. England, 2019; Vol. 70, № 294: 312 – 331.
19. Savova M.R. *Vyrazitel'nost'. Pedagogicheskaya rech': Slovar'-spravochnik*. Moskva, 1998.
20. Fedorov A.V. *Ocherki obschej i sravnitel'noj stilistiki*. Moskva, 1971.
21. Kalygin V.P. *Yazyk drevneirlandskoj po`ezii*. Moskva: Redakciya URSS, 2003.
22. Belunova N.I. Integriruyuschaya funkciya leksiko-sintaksicheskih povtorov v tekstah publicisticheskogo stilya. *Tekstovye realizacii i tekstoobrazuyuschie funkcii sintaksicheskih edinic*: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Leningrad, 1988.

*Статья поступила в редакцию 30.03.21*

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-524-527

***Baranova M.S.,*** *postgraduate, Far Eastern Federal University, Vladivostok, E-mail: baranova_rita1996@mail.ru*

**FEATURES OF NARRATIVE AND SYNTAX IN THE YU.P KAZAKOV'S STORY "THE CANDLE".** The article presents an analysis of Yu.P. Kazakov's story "The candle", the main goal of which is to outline features of the narrative and syntax of this story as an example of lyric prose. In the course of the work on the analysis, the following features of the narrative structure of "The candle" are identified: 1) the narrator in the text can be defined as diegetic, since it has an explicit expression, since the narration is from the 1st person; 2) the story is an oral story of the speaker; 3) the dictum plan of the story is not very diverse, while the modus one has a more interesting expression, represented by the emotional assessments of the narrator. These narrative features affect the syntax of the story: it acquires colloquial features. The following colloquial features are highlighted in the text: 1) inversion of some constructions; 2) an abundance of rhetorical figures; 3) the author's use of complex sentences with clauses, assignments, etc.

*Key words:* **Yu.P. Kazakov, text syntax, narrative, narrator, narrative structure.**

***М.С. Баранова****, аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: baranova_rita1996@mail.ru*

# ОСОБЕННОСТИ НАРРАТИВА И СИНТАКСИСА В РАССКАЗЕ Ю.П. КАЗАКОВА «СВЕЧЕЧКА»

В статье представлен анализ рассказа Ю.П. Казакова «Свечечка», главная цель которого – обозначить особенности нарратива и синтаксиса данного рассказа как образца лирической прозы. В ходе работы по анализу были выделены следующие черты повествовательной структуры «Свечечки»: 1) нарратор в тексте может быть определен как диегетический, т.к. он имеет эксплицитное выражение, поскольку повествование ведется от 1-го лица; 2) повествование представляет собой устный рассказ говорящего; 3) диктумный план рассказа не очень разнообразен, тогда как модусный имеет более интересное выражение, представленное эмоциональными оценками рассказчика. Данные повествовательные особенности влияют на синтаксис рассказа: он приобретает черты разговорности. В тексте были выделены следующие разговорные черты: 1) инверсированность некоторых построений; 2) обилие риторических фигур; 3) использование автором сложных предложений с придаточными цели, уступки и т.д.

*Ключевые слова:* **Ю.П. Казаков, синтаксис текста, нарратив, нарратор, повествовательная структура.**

В филологии за Ю.П. Казаковым закрепилось звание лирического прозаика. Такой точки зрения придерживается А.Н. Чекулина в работе «Лирическая проза Юрия Казакова (проблематика и жанровые особенности) [1]. Чекулина отмечает, что Казаков вобрал в себя традиции Л.Н. Толстого, И.А. Бунина, А.П. Чехова. Так, например, исследовательница считает, что изображать душевные переживания героев Казаков научился именно благодаря Толстому.

Игорь Кузьмичев, автор биографии Казакова, также обращает внимание на лиричность прозы писателя и называет монолог героя в рассказе «Свечечка» «лирическим» [2]. Такую же точку зрения на творческую манеру Казакова высказала Е.В. Падучева в работе «Семантические исследования», назвав рассказ «Свечечка» «образцом лирической повествовательной формы» [3, с. 212]. В этой же работе при исследовании связи между нарративом и лирикой Падучева обратила внимание на одно принципиальное различие между двумя этими формами: в лирике лирический герой обязательно присутствует в мире, который порождается текстом, а в нарративе присутствие повествователя только факультативно [там же, с. 209]. Однако никто из исследователей не останавливался на повествовательной структуре данного рассказа подробно.

Все вышесказанное определяет новизну нашей работы. Что касается актуальности, то она обусловлена тем, что изучение художественного текста в лингвистическом аспекте на сегодняшний день все больше интересует исследователей. Особенное внимание в современных работах уделяется нарративной структуре произведений, т.к. ее анализ позволяет сделать вывод об особенностях текстовой идентичности того или иного автора.

Итак, предметом нашего исследования стали особенности лирического нарратива и синтаксиса рассказа Казакова «Свечечка», а целью – последовательный анализ этих особенностей и связь их с замыслом автора. Для осуществления цели нами были выделены следующие задачи: 1) проанализировать образ повествователя; 2) исследовать особенности сюжета рассказа; 3) разделить текст на композиционные типы речи и последовательно рассмотреть каждый из них; 4) выделить особенности синтаксиса. Основными методами исследования стали следующие: метод нарративного анализа, интерпретационный анализ художественного произведения и синтаксический анализ текста. Практическая значимость работы состоит в том, что полученные сведения можно использовать как базу для дальнейшего изучения творчества Казакова, а также как учебный материал в курсах «Русская литература XX в.» и «Синтаксис художественного текста».

Начнем с анализа повествовательной структуры рассказа. Целесообразным представляется начать с фигуры говорящего или нарратора, т.к., с точки зрения Падучевой, художественный текст есть речевое произведение, поэтому он должен в первую очередь быть охарактеризован субъектом речи [3, с. 201]. В данном тексте к говорящему правомерно применить термин «рассказчик», а не «повествователь», т.к., как пишет Шмид, повествователь обыкновенно играет в тексте нейтральную роль и отождествляется с образом автора [4, с. 64]. Б.О. Корман писал, что «повествователь – это носитель речи, не выявленный, не названый, растворенный в тексте», а рассказчик – «носитель речи, открыто организующий своей личностью весь текст» [5, с. 33]. Рассказчик в «Свечечке», несомненно, наделен автобиографическими чертами: у Казакова в действительности был сын Алеша, с которым они проживали на даче в амбрамцевском доме.

Итак, нарратор в данном рассказе по традиционной типологии является диегетическим нарратором: он персонифицирован и присутствует в плане повествуемой истории, рассказывая о самом себе и взаимодействуя с другими героями. С этим типом нарратора связано повествование от 1-го лица, соответственно, форма такого повествования называется перволичной.

Необходимо отметить, что диегетический нарратор, по мнению В. Шмида, распадается на две функциональные инстанции: «повествующее я» и «повествуемое я» [4, с. 81]. Исследователь отмечает, что в мир повествования входит только более раннее «повествуемое я» нарратора. Что касается нарратора как повествующей инстанции, он остается вне рамок повествуемого мира [там же, с. 82]. Шмид пишет, что нарратор становится персонажем лишь тогда, когда о нем повествует «нарратор более высокой ступени», а персонаж может стать нарратором, только когда он приобретает функцию «вторичного нарратора» [там же]. Данное высказывание означает, что повествователь в рассказе «Свечечка» одновременно есть «повествующее я», которое является «я-повествуемым», т.е. он совмещает в себе функцию «нарратора более высокой ступени» и «вторичного нарратора». Проблема разграничения двух инстанций, как отмечает Шмид, сложна, т.к. они могут быть связаны как физическим, так и психологическим единством [там же, с. 95]. В «Свечечке» «повествующее я» – герой, который вспоминает свое прошлое и рассказывает о «повествуемом я». «Повествующее я» также создает свою точку зрения на сына и происходящие с ними события.

Е.В. Падучева отмечает, что в лирической форме обязательно присутствие адресата: внешнего и внутреннего. Если внешний адресат предполагает читателя, то внутренним адресатом в рассказе Казакова «Свечечка» оказывается ребенок, сын рассказчика Алеша. Этот адресат выступает в рассказе как персонаж 2-го лица. Падучева отмечает мотивировку употребления данной формы: «человеку рассказывают о событиях, которых он был участником или свидетелем, но смысла которых не понимал». Однако исследовательница подмечает и одну существенную тонкость: выросшего ребенка в настоящем времени рассказа говорящий не предполагает, т.к. обращение «ты» имеет тот же возраст, что и в текстовом времени рассказа [4, с. 212]. Данную точку зрения мы разделяем не совсем: в тексте рассказа есть определенные темпоральные локализаторы, которые позволяют предположить, что между описываемыми в рассказе событиями и монологом рассказчика пролегает существенный промежуток времени: на это указывают следующие темпоральные локализаторы: *«А страсть **тогда** была у тебя одна: автомашины!»* [6, с. 267], *«**До сих пор** простить себе не могу, что, сердясь на тебя, так долго смотрел какую-то скучную передачу!»* [там же, с. 278].

Для того, чтобы осуществить цель нашего исследования, необходимо проанализировать сюжет рассказа «Свечечка», т.к., по словам М.Ю. Сидоровой, термин «сюжет» является важным звеном в анализе художественных произведений как с лингвистической, так и с литературоведческой точки зрения [7, с. 90]. В литературном энциклопедическом словаре дается следующая характеристика термина «сюжет»: он в произведении представляет предметную сторону повествования и является важнейшим для писателя способом обобщить свою мысль, с его помощью автор может выразить осмысление «реальных характерностей жизни» [8, с. 431]. Сюжет в данном рассказе представлен потоком воспоминаний рассказчика, но все-таки в нем можно выделить некоторую цепь событий: рассказчик с сыном Алешей отправляется в «аспидную черноту ноябрьского вечера» на прогулку к реке [6, с. 267]; параллельно ходьбе рассказчик размышляет о важности отчего дома и вспоминает события еще более раннего прошлого. После того как герои достигают конечного пункта своей прогулки – реки, рассказчик решает закурить и скоро обнаруживает пропажу Алеши. Когда он после нескольких страшных минут находит сына, он ругает его, и, обиженные друг на друга, они отправляются домой, где примиряются во время игры с машинками, а позже совершают свой ежевечерний ритуал со свечой. Заканчивается рассказ воспоминаниями говорящего о его скитаниях на Севере. Таким образом, диктумный план в рассказе, как подобает лирической прозе, не очень разнообразен, но модусный план, проявляющийся через вводные слова и конструкции, частицы и оценочные выражения, передающие читателю эмоции рассказчика, оказывается достаточно выразительным. Например: *«Горько это сынок, горько, когда нету у тебя отчего дома!* [там же, с. 272].

Основным композиционным приемом рассказа является антитеза. Противопоставляются образы отца и сына. Это противопоставление, во-первых, основано на возрасте героев, из этого вытекает разница в их характерах: рассказчик замечает в сыне легкость и радость, которых лишен сам *(«Ведь чем ты старше, тем короче дни и страшнее тьма»* [там же, с. 269]). Во-вторых, важной разницей является отсутствие «отчего дома» у говорящего: *«Так вот, милый, у тебя-то есть дом, а у меня…»* [там же, с. 271]. В-третьих, в силу, опять же, возраста Алеша устремлен вперед, прочь от отца, тогда как рассказчик весь направлен на сына («*Куда, в какие прекрасные края ехал ты в своем воображении? Я останавливался в ожидании, пока далекая твоя, неведомая мне дорога кончится, когда приедешь ты куда-нибудь и мы пойдем с тобой дальше»* [там же, с. 268]).

Но противопоставляются не только герои: в рассказе существует также противопоставление между домом говорящего и сына и остальным миром. Дом героев представляется «большим», «светлым» и «теплым» [там же, с. 267], тогда как за окнами «ноябрьская тьма», ветер и «печальный голый шум» леса. Становится понятно, что в жизни рассказчика дом и связанное с ним ощущение семьи играют важную роль. Всего в тексте встречается 41 упоминание слова «дом» в разных формах и однокоренных с ним словах: *«дома», «домой», «к дому», «дома»* и т.д. Именно вокруг дома строится сюжет произведения: герои сначала покидают его, а потом возвращаются. Показателен также финал рассказа, когда герой вспоминает случай, произошедший с ним на Севере во времена «одиноких скитаний». Он тогда заблудился и чудом вышел на «желтый огонек» какого-то дома. И, как он говорит, ему сразу стало хорошо, потому что ему почудились какие-то люди с их разговорами, тепло и свет [там же, с. 283]. Таким образом, мир вдали от дома и людей предстает перед рассказчиком темным и печальным. Вот почему он так стремится скорее вернуть себя и сына обратно под крышу.

Из этого противопоставления вытекает более общее противопоставление света и тьмы. Рассмотрим образ света, т.к. наряду с домом это ведущий образ рассказа – употребление однокоренных с ним слов встречается в тексте 16 раз («*светлее*», *«светит»* и т.д.). В энциклопедии символов Биддермана читаем, что свет – «символ божественности, духовного элемента, который после первозданного хаоса тьмы пронизал мировое пространство» [9, с. 238]. Этот образ тесно сопряжён с образом свечи. Свеча же – проводник божественного света. В этом рассказе Казакова у рассказчика и его сына существует своеобразный ритуал: каждый вечер перед сном отец приносит в комнату ребенка свечу, которую тот должен задуть. Но ласковое обращение «свечечка», служащее названием произведения, конечно, связано не только с этим. Свечечка для говорящего – это его маленький сын, именно его присутствие рядом сообщает жизни рассказчика смысл и отвлекает от мрачных мыслей. Отношения отца и сына достигают онтологического масштаба: они уже не просто конкретная семья, они становятся воплощениями архетипов Отца и Сына. На правомерность такой трактовки указывает сам текст произведения: *«Озаренный свечой, ты сиял… взлохмаченный пух белых волосиков **нимбом** окружал твою голову, и мне на миг показалось, что ты прозрачен...»* [6, с. 281]. Сравнение «волосиков» ребенка с нимбом добавляет образу ребенка черты святости.

Вторая часть нашего анализа посвящена синтаксису рассказа «Свечечка». Для того, чтобы наиболее полно проанализировать рассказ с этой точки зрения, мы вслед за Е.А. Иванчиковой, предложившей в работе «Синтаксис художественной прозы Достоевского» новый опыт по типологии композиционно-синтаксических форм в текстах этого писателя [10, с. 110.], решили также разделить текст на композиционные типы речи. В «Свечечке» нами были выделены следующие типы речи: 1) повествование рассказчика о событиях прошлого с элементами

рассуждения; 2) описания окружающего пространства; 3) диалог рассказчика с сыном, который происходит во время «того вечера».

Синтаксис всего рассказа характеризуется разговорностью. В тексте «Свечечки» во всех выделенных нами композиционных типах присутствуют следующие приметы разговорного стиля: употребление дискурсивных слов, в основном частиц *(«так вот», «вот», «ну», «а в общем», «и вот»* и др.); инверсия (*«И сходни перебросили, и сошли мы на берег, а на берегу уж ждал отец моего приятеля, и тут же лошадь стояла, запряженная в телегу»* [там же, с. 272]). Кроме того, в рассказе нередко употребляются риторические вопросы и восклицания: *«Такая тоска забрала меня в тот вечер, что не знал я, куда и деваться – хоть вешайся!»* [там же, с. 267], *«И откуда знать, почему нам так тоскливо в ноябре?»* [там же, с. 270]. В композиционном типе речи «диалог» можно также увидеть графическую обозначение пауз: *«Погоди, сделаем мы кормушку у тебя под окном, и станут к тебе прилетать разные синички, поползни, дятлы... Ну, а то, что деревья сегодня кажутся мертвыми, то это просто от моей тоски...»* [там же]. Для выражения экспрессии Казаков использует и интонационное расчленение фразы в соединении с восклицанием: *«Но и ранняя осень хорошо: тихо светит солнце, по утрам туманы, стекла в доме запотевают – а как горели клены возле нашего дома, какие громадные багряные листья собирали мы с тобой!»* [там же, с. 269].

Повествование рассказчика тесно связано с его рассуждениями. В этом типе речи наряду со сложносочиненными предложениями присутствуют сложноподчиненные предложения с придаточными цели, причины, следствия, уступки. Пример: «*Я уж потерял всякую надежду выйти к жилью, но не это меня угнетало, – **хоть кругом на сотни километров были глухие леса!** – а угнетало то, что все было мокро, под ногами чавкало…*» [там же, с. 283].

Присутствие признаков разговорности в повествовательном контексте свидетельствует о том, что эти воспоминания представлены в устной форме, т.е. отец в форме монолога рассказывает сыну о событиях, которые некогда в прошлом с ними произошли. Однако повествование в рассказе не всегда ведется от формы 1-го лица единственного числа. В нескольких случаях форма единственного числа меняется на форму множественного. Во-первых, местоимением «мы» повествователь объединяет себя и сына ( *«Ведь у **нас** с тобой есть теплый дом и свет*…. [там же, с. 270]»). Во-вторых, появляется форма множественного числа в момент размышления рассказчика о жизни, тогда «мы» расширяется, оно уже обозначает не только героя и его сына, но всех людей: «*И откуда знать, почему **нам** так тоскливо в ноябре? Почему так жадно ездим **мы** на концерты, в гости друг к другу, почему так любим огни, лампы?*» [там же]. В-третьих, «мы» в рассказе встречается в момент описания поездки рассказчика домой к его другу: *«И взвалили **мы** все свои чемоданы и рюкзаки на телегу…»* [там же, с. 272]. Все это указывает на то, что говорящий стремится слиться с другими героями, т.к. его страшит одиночество, а тьма и отсутствие света, который появляется в момент встречи с людьми, прогоняют из его сердца печаль.

По мнению Е.В. Падучевой, лирическая форма обыкновенно характеризуется «речевым употреблением глагольных форм», следовательно, базовое время для нее – настоящее [3, с. 211]. Однако в данном рассказе повествование идет в формах прошедшего времени. Время в тексте выражено при помощи форм предикатов и темпоральных локализаторов. Последние, однако, лишены конкретных рамок: так, герои отправляются на прогулку «ноябрьским вечером», а рассказчик со своим приятелем едет к нему в дом «весной». Такое отсутствие конкретности лишь усиливает ощущение абстрактности происходящего и делает героев еще более похожими не на реальные лица, а на обобщенные типы. Похожее отсутствие конкретных темпоральных локализаторов мы наблюдали в новелле «Двое в декабре» [11]. На основании этого можно предположить, что в этом избегании временной конкретности заключается особая творческая манера Казакова.

Предикаты в данном тексте представлены в основном в формах СВ прошедшего времени, это базовое время для традиционного нарратива («*Я **вышел** на крыльцо поглядеть… Тогда мы с тобой **оделись** потеплее и **пошли** погулять*» [6, с. 267]). Е.В. Падучева в главе «Время в тексте» приводит следующее правило семантики вида: «сополоденные или сочиненные формы СВ выражают последовательные события» [3, с. 362]. Но иногда встречаются формы СВ + НСВ, которые в рассказе обозначают будущее время (например, когда отец обращается к сыну и размышляет о его будущем: «*Так и ты **уедешь** когда-нибудь из отчего дома и долго **будешь** в отлучке*…»). Примечательно, что герой не думает в данных формах о своем личном будущем, это может указывать на то, что рассказчик не мыслит грядущее без сына. Композиционный тип «описание», представленный в данном рассказе, связан с монологическими высказываниями рассказчика, обращенными к сыну. Рассказчик относится к ребенку с большой теплотой, это видно на примере обращений: «*милый*», «*малыш*», «*братец ты мой*», «*Алешка*» и др. Любовь к мальчику иллюстрирует также фрагмент пропажи Алеши и прощание перед сном, когда рассказчик крестит сына, заботливо укрывает одеялом и нежно гладит волосы ребенка [6, с. 282]. В единении с сыном говорящий обретает гармонию и спокойствие. Однако мальчик растет, уже появляются в нем черты взрослого: так, в момент задувания свечи, рассказчик обращает внимание на то, что на лице малыша промелькнула «некая таинственная тень», будто от желания остановить мгновение [там же, с. 282]. В рассказе мы видим образ только маленького ребенка, но, т.к. текст обращен в ретроспективу, сын героя, скорее всего, уже успел подрасти.

Что касается строения предложений с описанием, то они могут быть выражены следующими формулами: «где находилось что и какое», или «что было какое», «как было что». Пример: «*А за окнами давно уже стояла ноябрьская тьма*...» [там же, с. 267].

Третий композиционный тип речи, выделенный нами в рассказе, – диалог рассказчика с сыном. Шмид писал, что «во всех словесных проявлениях персонажей» нарратор также демонстрирует себя, т.к. именно он осуществляет подбор слов героев [4, с. 76]. Реплики сына рассказчика передают его детский взгляд на мир или то, каким его представляет нарратор. В словах Алеши он сознательно допускает ошибки: например, о себе самом мальчик говорит во втором лице, а не в первом («*Хочешь кататься на настоящей машине!*», «*Хочешь далеко!*»), видимо, копируя слова отца, который так к нему обращается. Ребенок также искажает форму прошедшего времени: «*Ждаль-ждаль!*». Именно сын называет ласково свечу «*Све-е-ечечка*», и такая форма впоследствии становится названием для всего рассказа.

Таким образом, проведенный анализ «Свечечки» показал, что нарратор в данном рассказе может быть определен как диегетический, т.к. он персонифицирован, и именно через призму его воспоминаний читатель погружается в мир произведения, наблюдает за общением героев и их действиями. В тексте диктумный план не слишком разветвлен, зато модусный, представленный чувствами рассказчика, оказывается более разнообразным, что соответствует особенностям лирической прозы. Содержание рассказа обусловливает его форму: т.к. «Свечечка» представлена как устный рассказ говорящего, синтаксис ее приобретает черты разговорности. Главная тема произведения – отношения отца и сына и свет, который они приносят в жизнь героя. Это находит отражение в повествовательной структуре: отец стремится слиться с сыном в будущем, описывая их планы, он использует местоимение «мы» и предикаты формы 2-го лица множественного числа. В своих же воспоминаниях говорящий одинок и несчастен. Отсутствие конкретных временных локализаторов расширяет границы произведения. В рассказе также нет указаний на конкретное место действия (подобное отсутствие наблюдалось в новелле Казакова «Двое в декабре»). С помощью этого приема рассказ приобретает новые масштабы: это уже отношения не только конкретных отца и сына, а вечных архетипических образов, издавна существующих в культуре.

Проведенный анализ раскрывает новые исследовательские горизонты: так, интересным представляется рассмотреть повествовательные структуры в тех текстах Казакова, в которых главным действующим лицом является животное, а не человек (например, рассказ «Тедди»).

Библиографический список


1. Чекулина Н.А. *Лирическая проза Юрия Казакова: проблематика и жанровые особенности*. Диссертация … кандидата филологических наук. Ташкент, 1983.
2. Кузьмичев И. *Жизнь Юрия Казакова. Документальное повествование.* Москва, 2012.
3. Падучева Е.В. *Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива)*. Москва: Языки русской культуры, 1996.
4. Шмид В. *Нарратология.* Москва: Языки славянской культуры, 2003.
5. Корман Б.О. *Избранные труды по истории и теории литературы.* Ижевск: Издательство Удмурдского университета, 1972.
6. Казаков Ю.П. *Тихое утро: Рассказы.* Санкт-Петербург: Издательская группа «Лениздат», 2014.
7. Сидорова М.Ю. Модусно-диктумный характер сюжета как основа для соединения лингвистических и литературоведческих понятий. *Вестник Азиатско-тихоокеанской ассоциации преподавателей русского языка и литературы.* Владивосток: ДВГУ, 2010; № 1: 89 – 96.
8. *Литературный энциклопедический словарь*. Москва: «Советская энциклопедия», 1987.
9. Бидерманн Г. *Энциклопедия символов*. Перевод с немецкого. Москва: Республика, 1996.
10. Иванчикова Е.А. *Синтаксис художественной прозы Достоевского*. Москва: Издательство «Наука», 1979.
11. Баранова М.С. Особенности нарративной структуры новеллы Ю.П. Казакова «Двое в декабре». *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2021; № 5: 1333 – 1338.


References


1. Chekulina H.A. *Liricheskaya proza Yuriya Kazakova: problematika i zhanrovye osobennosti*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Tashkent, 1983.
2. Kuz'michev I. *Zhizn' Yuriya Kazakova. Dokumental'noe povestvovanie.* Moskva, 2012.
3. Paducheva E.V. *Semanticheskie issledovaniya (Semantika vremeni i vila v russkom yazyke; Semantika narrativa)*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996.
4. Shmid V. *Narratologiya.* Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2003.

5. Korman B.O. *Izbrannye trudy po istorii i teorii literatury.* Izhevsk: Izdatel'stvo Udmurdskogo universiteta, 1972.
6. Kazakov Yu.P. *Tihoe utro: Rasskazy.* Sankt-Peterburg: Izdatel'skaya gruppa «Lenizdat», 2014.
7. Sidorova M.Yu. Modusno-diktumnyj harakter syuzheta kak osnova dlya soedineniya lingvisticheskih i literaturovedcheskih ponyatij. *Vestnik Aziatsko-tihookeanskoj associacii prepodavatelej russkogo yazyka i literatury.* Vladivostok: DVGU, 2010; № 1: 89 – 96.
8. *Literaturnyj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: «Sovetskaya `enciklopediya», 1987.
9. Bidermann G. *`Enciklopediya simvolov*. Perevod s nemeckogo. Moskva: Respublika, 1996.
10. Ivanchikova E.A. *Sintaksis hudozhestvennoj prozy Dostoevskogo*. Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1979.
11. Baranova M.S. Osobennosti narrativnoj struktury novelly Yu.P. Kazakova «Dvoe v dekabre». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2021; № 5: 1333 – 1338.

*Статья поступила в редакцию 26.11.2021*

УДК 168:522 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-527-529

***Velilaeva L.R.,*** *Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Crimean Engineering and Pedagogical University n.a. Fevzi Yakubov (Simferopol, Russia), E-mail: lilivelilaeva@yandex.ru*
***Abdulzhemileva F.I.,*** *3rd-year student, Crimean Engineering and Pedagogical University n.a. Fevzi Yakubov (Simferopol, Russia), E-mail: mi.feride@gmail.com*

**CULTURAL CODE IN FICTION.** The article is devoted to the study of functioning of the cultural code in artistic literature. The relevance of the study is determined by globalization and the trend towards the universalization of modern cultural and artistic space. Cultural code has become an integral part of the life of a modern man, allowing to encode and decode not only behavioral models, but the whole scope of artistic art as a whole. The material of the study includes artistic images of the main characters in novels by D. Brown, in which cultural codes of various countries are allocated. The very concept of cultural code is also studied and its specificity is highlighted in a literary context. Cultural code becomes a literary reception in the works of D. Brown, who allowed the author to introduce into the artistic context of national specifics and semantics on the one hand, diverseness and multinationality on the other hand.

*Key words:* **cultural code, fiction, Dan Brown, culture.**

***Л.Р. Велилаева,*** *канд. филол. наук, доц., Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь, E-mail: lilivelilaeva@yandex.ru*
***Ф.И. Абдулжемилева,*** *студентка, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь, E-mail: mi.feride@gmail.com*

# КУЛЬТУРНЫЙ КОД В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Статья посвящена изучению функционирования культурного кода в художественной литературе. Актуальность исследования определена глобализацией и тенденцией к универсализации современного культурного и художественного пространства. Культурный код стал неотъемлемой частью жизни современного человека, позволяя кодировать и декодировать не только поведенческие модели, но всю сферу художественного искусства в целом. Материалом исследования стали художественные образы главных героев в романах Д. Брауна, в составляющих которых выделены культурные коды различных стран. Также было изучено само понятие культурного кода, выделена его специфика в литературоведческом контексте. Культурный код становится литературным приемом в произведениях Д. Брауна, который позволил автору ввести в художественный контекст национальную специфику и семантику, с одной стороны, разноплановость и многонациональность, с другой стороны.

*Ключевые слова:* **культурный код, художественная литература, Дэн Браун, культура.**

Одной из ключевых категорий современного мира является понятие культуры. Особую значимость эта категория приобретает в условиях глобализации. Культура является не только маркером идентичности, но и связующим звеном для каждой общности. Именно понятие культуры позволяет выделить особенности таких комплексов, как литература, музыка, язык, архитектура, живопись и сформулировать основные направления в определенной исторической эпохе.

Актуальность исследования определена глобализацией как универсализацией, экономическим и социокультурным объединением, стирание границ процессов явлений, культур; стремлением к сохранению уникальности через этничность, религиозность, региональность, патриотизм и национализм.

Цель данного исследования – выделение и обоснование особенностей использования культурного кода в художественной литературе. Задачами исследования являются:

– определение понятия культурного кода;
– выделение его специфики в литературоведческом контексте;
– описание особенностей функционирования культурного кода в художественной литературе.

Степень научной новизны определена недостаточной разработанностью проблем теоретического анализа феномена культурного кода и представлена попыткой теоретической систематизации культурного кода в литературном контексте.

Теоретическая значимость состоит в выделении и систематизации культурного кода в литературоведческом контексте на стыке культурологии и литературоведения.

Практическая значимость работы определяется возможностью использовать результаты анализа культурного кода в таких областях, как литература, музыка, история, археология, культурология.

В работе были использованы следующие методы исследования: историко-биографический, сравнительно-исторический, структурно-функциональный.

Клотер Рапай – один из первых исследователей теории и практического анализа культурного кода – отмечает, что культурный код – сфера культурного бессознательного. Его определяют образы, которые связаны с отдельными понятиями в сознании индивида. Относится это не к сфере человеческой коммуникации или чего-либо сознательного, а, скорее, отражает то, что человек сам не понимает до конца и не имеет возможности сформулировать, но отражает это в своих поступках [1].

Культурный код – это в своем роде генетическая история. У каждого народа уникальное самосознание и история. Именно индивидуальный подход к каждой культуре стал отличительной чертой работ этого известного писателя и маркетолога. В своей книге он рассказал, почему рекламные лозунги в одних странах работают намного лучше, чем в других, хотя речь идет о необходимом для большинства продукте, например, почему в Японии считается глупым тратить огромное суммы на рекламу кофе. Дело в том, что реклама вызывает определенные эмоции, которые отличаются в зависимости от истории, отношения или стереотипов, относящихся к объекту [2, с. 49].

Интересно то, что люди не осознают того, что являются зависимыми в некотором роде от культурного кода. Он отражает ценности и мировоззрение. Это хорошо видно на примере Востока и Запада с их кардинально разными взглядами и идеями, принципами и мировоззрением, идеологией. Под идеологией принято понимать систему идей и представлений, которые имеют концептуальную оформленность и отражают определенную политическую позицию [3].

В ходе исторического развития сформировались различные суждения о тех или иных странах, например, о том, что Китай очень консервативен, а Франция, напротив, свободна. В какой-то степени – это правда. Но с точки зрения культуры все не так просто. Азиаты в силу невероятной работоспособности куда более прогрессивны, чем европейцы. Также в азиатских странах намного выше уровень религиозности и уважения к семье и предкам. В европейских странах преобладают другие установки. Молодые люди не так сильно привязаны к семье и более мобильны, саморазвитие стоит на первом месте, а работа – это не главная цель в жизни.

Литература является отражением и одной из основ культурного кода, на примере которой можно отследить и изучить целый ряд аспектов, таких как исторические и общественные явления, взаимовлияние различных культур и межчеловеческие отношения каждого народа. Именно литература формирует и влияет на культурный код. На примере художественных произведений можно изучать культурные коды наций, стран и исторических эпох. Произведения Дэна Брауна определили новую тенденцию англоязычной литературы. Написанные в жанре

интеллектуального детектива-триллера романы сочетают элементы символизма, истории, нумерологии, архитектуры и литературы.

Благодаря таким элементам возникает возможность изучить и выделить культурный код различных стран и народов. В романах это отображается в образах главных героев: Роберте Лэнгдоне, Виттории Ветре, Софи Невё. Целостность представления о культурном коде формируют также архитектурные памятники и литература. Немаловажную роль культурный код играет и в формировании менталитета. Менталитет является совокупностью культурных и национальных характеристик, особенностей мышления, восприятия реальности, мировоззрения и социального поведения. Это явление свойственно не для одного определенного индивида, а для целого пласта людей – народа. Можно сказать, что менталитет является прямым отражением культурного кода нации. Изучение культурных кодов является важнейшим путем изучения мира и истории, а также позволяет рассмотреть особенности различных этносов и культур на более глубоком уровне.

В широком и доступном контенте не представлен комплексный обзор теоретических основ этого явления. Однако. культурный код является широким понятием. Многие исследователи, такие как Казначеева Т. А., Кольцова О.Н, Клотер Рапай, рассматривали культурный код с точки зрения литературы, маркетинга, национальной идентичности и т.д.

Технологический скачок в развитии коммуникаций, процессов накопления и распространения информации, ее хранения и обмена неизбежно ведет к социальной интеграции, культурному взаимовлиянию и унификации. Клотер Рапай, в своей книге «Культурный код: как мы живем, что покупаем и почему» утверждает, что говорить о культуре сейчас важно, как никогда. Мир связан такими узами, каких прежде не было. Границы перестали иметь значение. Мы все понимаем это. Однако то, что мы понимаем это, не означает, что мы принимаем это. Многие люди противятся глобализации, поскольку чувствуют, что она выбивает из-под них почву [4].

В процессе такого явления, как глобализация, основной идеей является сохранение собственного культурного кода в условиях всемирного объединения, которое «несет угрозу» для нас как для представителей определенной культуры. Одним из основных маркеров культурного кода, кроме всего прочего, выступает язык.

Язык играет огромную роль в межкультурной коммуникации. На данный момент одним из самых используемых языков является английский. Первым этапом в процессе формирования английского языка как языка международного общения явилось становление Великобритании как мировой державы, экономическое развитие мира строилось на британской модели, основанной на колониальной системе. Английский язык на этом этапе стал языком бизнеса и образования. Социальная система предполагала знание английского языка как фактора достижения успеха.

После Второй мировой войны, во время которой Соединенные Штаты Америки стали государством сверхмощным и предстали в образе освободителя и героя, английский язык получил еще большее влияние. А дальнейшее экономическое развитие в послевоенное время еще прочнее укрепило США в списке ведущих держав. Таким образом, именно английский язык стал языком бизнеса, экономики, путешествий и образования.

Вполне логичным сегодня представляется то, что современный мир невозможно представить без английского языка, британской культуры и американской свободы. В этом кроется культурный код английского языка и определяется он прогрессивностью, свободой и объединением.

Из современных англоязычных писателей романы Дэна Брауна по праву считаются одними из самых популярных произведений в мире. Его книги переведены на 56 языков, а их суммарный тираж составляет более 200 миллионов экземпляров. Так как местом действия в книгах становятся разные страны, возникает возможность изучения их культурного кода. Однако не только локация является предметом изучения, но и главные герои, черты которых отражают культурный код определенной нации.

Образ главного героя романа «Ангелы и демоны», Роберта Лэнгдона, является ключевым в понимании американского культурного кода. «*Although not overly handsome in a classical sense, the forty-five-year-old Langdon had what his female colleagues referred to as an "erudite" appeal—wisps of gray in his thick brown hair, probing blue eyes, an arrestingly deep voice, and the strong, carefree smile of a collegiate athlete*» [5, с. 10]. Даже такая деталь, как твидовый пиджак, выдает в Лэнгдоне коренного американца. КлотерРапай в своем произведении описывает отношение американцам к спорту, внешности, образованию, работе и совершенству. И в главном герое каждый из представленных пунктов отображен в лучших традициях американского культурного кода.

Лэнгдон поддерживал физическую форму, занимаясь плаванием в университете. Он выглядит привлекательно и молодо, преподает в Гарвардском университете, его уважают студенты и коллеги. «*Langdon's friends had always viewed him as a bit of an enigma—a man caught between centuries. On weekends he could be seen lounging on the quad in blue jeans, discussing computer graphics or religious history with students; other times he could be spotted in his Harris tweed and paisley vest, photographed in the pages of upscale art magazines at museum openings where he had been asked to lecture*» [5, с. 11]. Учитывая то, что культурным кодом Америки является молодость, Роберт Лэнгдон полностью соответствует характеристикам, присущим американскому народу: его стиль, поведение, характер, увлечения, самые незначительные детали, как кружка кофе «Nestle», даже его специальность – религиозная символика и история искусств, – все это является отражением культурного кода.

Другой чертой характера главного героя, которая становится национальной, является новаторство: будучи сторонником строгости, дисциплины и определенной жесткости, Лэнгдон первым из преподавательского состава обращается к искусству доброй невинной забавы [5, с. 11]. Стремление быть «первым» стало не просто кодом, а национальной целью, которая отразилась и на истории Соединенных Штатов. По мнению исследователей Ю.Н. Солонина, М.С. Кагана, это стремление является вполне оправданными, если учесть юный возраст американской культуры. Признаки древности в Америке можно найти разве что в лесах и каньонах. Американцы постоянно что-то строят, обновляют, предпочитают ломать, а не сохранять. Это видно даже из географических названий. В названиях топонимов new становится устойчивой частью: Нью-Йорк, Новая Англия, Нью-Хейвен, Нью-Лондон, Ньютон, Нью-Хэмпшир, Новый Орлеан, Нью-Хоуп, Ньюбери и Ньюингтон [6, с. 64].

Еще одним проявлением культурного кода является отношение главного героя к браку. Лэнгдон не был женат, хотя и был популярен среди представительниц женского пола. В исследованиях Клотера Рапая, направленных на изучение отношения американцев к любви, находим, что участники отношений постоянно твердили о жажде любви, о том, как они нуждаются в ней, о вере в нечто под названием «настоящая любовь», но столь же непрерывно повторялся мотив разочарований. Недавние воспоминания по большей части были историями потерь, горечи и печали. Независимо от возраста американцы воспринимают любовь так же, как подростки воспринимают мир – как волшебную сказку, которая редко сбывается [6, с. 66]. Несмотря на это, в каждом из романов нам представлены яркие женские персонажи.

Женские образы в романах Дэна Брауна играют большую роль в определении культурного кода. В «Ангелах и демонах» спутницей Роберта Лэнгдона стала Виттория Ветра. «*Lithe and graceful, she was tall with chestnut skin and long black hair that swirled in the backwind of the rotors. Her face was unmistakably Italian—not overly beautiful, but possessing full, earthy features that even at twenty yards seemed to exude a raw sensuality*» [5, с. 60]. Виттория отличается не только привлекательной внешностью, но и гибким умом. Она отразила в себе те качества, которые отвечают, на наш взгляд, итальянскому культурному коду. Виттория является сочетанием, казалось бы, несочетаемого: прогрессивности и консервативных взглядов, науки и религиозности. Ее образ – это образ свободной европейской женщины: умной, раскрепощённой, образованной и интеллектуальной.

Немаловажным фактором является сама история Италии. Так как Италия считается «колыбелью европейской цивилизации», нельзя не отметить то влияние, которое оказала итальянская культура не только на Европу, но и на весь мир. По мнению Казначеевой Т.А., итальянцы открыли Америку для американцев, научили англичан поэтическому искусству и юриспруденции, французов – кулинарному мастерству, а немцев – военному искусству [7]. Италия стала страной, где тесно переплетаются старинные традиции и новейшие технологии, где диалектов столько же, сколько областей, а религия и наука сосуществуют вместе на протяжении многих веков.

Образ Италии сам по себе – это совокупность культурных кодов. Она узнаваема и в архитектуре: Собор Святого Петра, Санта-Мария-дель-Фьоре, Сикстинская капелла, Миланский собор, Пизанская башня, Собор Святого Марка, Пантеон и многое другое. Пантеон представляет собой совокупный образ всего мироздания: и подземного, и земного. Храм становится храмом общемировым не только в контексте религиозном, но и природном. Он объединяет в себе и все небесное, и земное, и божественное, и человеческое, создавая своеобразный портал для перехода в вечность. Именно Пантеон позволяет открыть человеку его духовные глубины и помогает ему прожить долгую жизнь [7]. Пантеон остался не просто архитектурным наследием, но величественным и прекрасным символом Италии. Но архитектура отнюдь не единственное отражение культурного кода.

Однако кроме итальянского культурного кода на примере произведений Дэна Брауна можно также рассмотреть французский. Его отображает героиня Софи Невё в романе «КодДа'Винчи». Софи – молодая француженка, уверенная и решительная. «*She was moving down the corridor toward them with long, fluid strides . . . a haunting certainty to her gait. Dressed casually in a knee-length, cream-colored Irish sweater over black leggings, she was attractive and looked to be about thirty. Her thick burgundy hair fell unstyled to her shoulders, framing the warmth of her face. Unlike the waifish, cookie-cutter blondes that adorned Harvard dorm room walls, this woman was healthy with an unembellished beauty and genuineness that radiated a striking personal confidence*» [8, с. 6]. Образ французской женщины представляет смесь стиля и изысканности, ума и свободы, решительности и шарма.

Несмотря на то, что Софи Невё довольно хрупкая с виду девушка, она работает в полиции и является одной из лучших сотрудниц. Как настоящая француженка, она отстаивает свои взгляды и борется за свою свободу.

Немаловажным фактором также является значение ее имени. София в переводе с греческого означает мудрость, а фамилия Невё с французского языка переводится как «наследница». Также анаграммой является её фамилия Neveu – NuEve – «новая Ева». «София» означает в христианстве «Премудрость Божия», число «фи», которое содержится в имени Софи, символизирует собой совершенство, а само имя «Eve» можно рассматривать как аллюзию к тексту Ветхого

завета о первой женщине на Земле, созданной Богом, – Еве. Этим объясняется наличие имплицитной информации в имени Софи Невё. Символика имени и аллюзии, связанные с ним, релятивные аллюзии и символ, составляющие основу имени Софи Невё, выполняют оценочно-характеризующую функцию [9]. Именно мудрость помогает главной героине справляться с трудностями и проблемами, а сакральный смысл ее фамилии раскрывается по мере развития сюжета.

Изучение теоретической базы исследования позволяет утверждать, что культурный код имеет большое влияние на характер народа. Он определяется социальными отношениями в работе, учебе и семье. Культурный код формирует мировоззрение, а как результат – и вероисповедание, идеологию и поведение. В работе интерпретация культурного кода была рассмотрена в качестве литературного приема в художественных произведениях на примере романов Дэна Брауна. Художественные образы героев произведений Д. Брауна отразили черты культурного кода различных стран: Франции, Америки, Италии, Британии и т.д. Таким образом, литература является не только частью культурного кода, но также и его отражением. Именно литература формирует культурный код и влияет на него, поэтому на примере художественных произведений можно изучать культурные коды наций, стран и исторических эпох.

Библиографический список


1. Рапай К. *Культурный код: как мы живем, что покупаем и почему.* Перевод с английского У. Саламатовой. Москва: Московская школа управления Сколково: Юнайтед пресс, 2010.
2. Бабосов Е. Культурный код нации: сущность и особенности. *Наука и инновации*. 2016; № 3 (57): 48 – 50.
3. *Гуманитарный портал: идеология*. Available at: https://gtmarket.ru/concepts/6869
4. Осмоловская О. *Признаки культурного кода*. Available at: https://fb-ru.turbopages.org/fb.ru/s/article/458279/yazyik-i-simvolyi-kulturyi-kulturnyie-kodyi-opisanie-i-interesnyie-faktyi
5. Brown D. *Angels and Demons*. New York: Doubleday, 2000.
6. *Культурология*: учебник. Москва: Высшее образование, 2007.
7. Казначеева Т.А. *Межкультурная коммуникация*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/prakticheskiy-opyt-mezhkulturnoy-kommunikatsii-italiya/viewer
8. Brown D. *The Da Vinci code*. New York: Doubleday, 2003.
9. Кольцова О.Н. *Функции символа и аллюзии в романе Дэна Брауна «Код да Винчи»*. Available at: http://philology.snauka.ru/2016/01/1839
10. *Культурный код и прогресс*. Available at https://iq.hse.ru/news/177673948.html


References


1. Rapaj K. *Kul'turnyj kod: kak my zhivem, chto pokupaem i pochemu*. Perevod s anglijskogo U. Salamatovoj. Moskva: Moskovskaya shkola upravleniya Skolkovo: Yunajted press, 2010.
2. Babosov E. Kul'turnyj kod nacii: suschnost' i osobennosti. *Nauka i innovacii*. 2016; № 3 (57): 48 – 50.
3. *Gumanitarnyj portal: ideologiya*. Available at: https://gtmarket.ru/concepts/6869
4. Osmolovskaya O. *Priznaki kul'turnogo koda*. Available at: https://fb-ru.turbopages.org/fb.ru/s/article/458279/yazyik-i-simvolyi-kulturyi-kulturnyie-kodyi-opisanie-i-interesnyie-faktyi
5. Brown D. *Angels and Demons*. New York: Doubleday, 2000.
6. *Kul'turologiya*: uchebnik. Moskva: Vysshee obrazovanie, 2007.
7. Kaznacheeva T.A. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/prakticheskiy-opyt-mezhkulturnoy-kommunikatsii-italiya/viewer
8. Brown D. *The Da Vinci code*. New York: Doubleday, 2003.
9. Kol'cova O.N. *Funkcii simvola i allyuzii v romane D`ena Brauna «Kod da Vinchi»*. Available at: http://philology.snauka.ru/2016/01/1839
10. *Kul'turnyj kod i progress*. Available at https://iq.hse.ru/news/177673948.html


*Статья поступила в редакцию 01.12.21*

УДК 811.511 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-529-531

***Gerlyak N.A**., researcher assistant, Department of Khanty Philology, BI Ob-Ugric Institute of Applied Researches and Developments (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: natasha-gerlyak@yandex.ru*

**THE VOCABULARY OF THE KHANTY-FISHERMEN'S WAY OF LIFE IN A LITERARY TEXT (BASED ON THE MATERIAL OF G.D. LAZAREV'S STORY "SORNENG TOV").** The article studies lexical units that tell about the life of the Khanty fishermen and describe the character of people-workers, which is the purpose of the research. The main task is to identify how the Khanty man appears in the mind and how an adequate description of this person is achieved in the text. The implementation of this task involves the consideration of linguistic means in two aspects – paradigmatic (or static) and syntagmatic (or dynamic). After defining the key concept (Khanty = fisherman), a search is made for keywords defining a person rooted in his native land, and a list of lexical and semantic variants suitable for the characteristics of a human worker is compiled. It is concluded that the structural and semantic features of these lexemes, which are also embedded in dictionaries as functioning in the language, are fully manifested in this small text, and contribute to the complete objectification (verbalization) of a particular meaning. The analysis is based on the story of the founder of Khanty literature G.D. Lazarev "Sorneng tov" (Golden Horse). This work describes life in a small fishing village, and the main characters are representatives of three generations of the same family: an old fisherman, his son and grandson. Careful reading allows identifying the means, by which the author reveals the image of the characters as fully as possible. It is clearly seen that in the description of these people (the main characters), the author strives to be extremely accurate. Mostly he succeeds, and especially in those places where the direct speech of the characters is given. Successful words and phrases for characterization and evaluation are also found in narrative and descriptive fragments of the story.

*Key words:* **lexical units, household vocabulary, context of use, characteristics of human worker, Khanty language.**

***Н.А. Герляк,** науч. сотр. отдела хантыйской филологии, БУ «Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок», г. Ханты-Мансийск, E-mail: natasha-gerlyak@yandex.ru*

# ЛЕКСИКА БЫТА ХАНТЫ-РЫБАКОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА Г.Д. ЛАЗАРЕВА «СОРНЕНГ ТОВ»)

Статья посвящена лексическим единицам, избираемым для рассказа о быте рыбаков-ханты и описания характера людей-тружеников, что является целью нашего исследования. Основной задачей выступает выявление того, каким представляется в сознании человек-ханты, как достигается адекватное описание этого человека в тексте. Выполнение данной задачи предполагает рассмотрение языковых средств в двух аспектах – парадигматическом (или статическом) и синтагматическом (или динамическом). После определения ключевого понятия (ханты = рыбак) производится поиск ключевых слов, определяющих человека, укорененного на родной земле, а также составляется перечень лексико-семантических вариантов, подходящих для характеристики человека-труженика.

Сделан вывод о том, что структурно-семантические особенности этих лексем, которые также заложены в словарях как функционирующие в языке, в полной мере проявляются в этом небольшом тексте и способствуют полной объективации (вербализации) того или иного значения. За основу анализа взят рассказ основоположника хантыйской литературы Г.Д. Лазарева «Сорненг тов» («Золотой конь»). В этом произведении описывается жизнь в небольшой рыбацкой деревушке, и главными героями являются представители трех поколений одной семьи: старый рыбак, его сын и внук. Внимательное прочтение позволяет выявить те средства, с помощью которых автор раскрывает образ персонажей максимально полно. Отчетливо видно, что в описании этих людей (главных героев) писатель стремится быть предельно точным. В основном это удается, особенно в тех местах, где приводится прямая речь персонажей. Удачные слова и обороты для характеристики и оценки встречаются также в повествовательных и описательных фрагментах рассказа.

*Ключевые слова:* **лексические единицы, бытовая лексика, контекст употребления, характеристики человека-работника, хантыйский язык.**

Григорий Дмитриевич Лазарев – основоположник хантыйской литературы (первый поэт и писатель). Он автор многих книг на хантыйском и русском языках: «Сорненг тов», «На обской земле», «Рассказы и сказки старого Ики» и других.

Небольшой рассказ основоположника хантыйской литературы «Сорненг тов» («Золотой конь») в свое время был издан на среднеобском диалекте хантыйского языка. Переложение, осуществленное Е.Н. Вожаковой, преследовало две основные задачи. Во-первых, требовалось сделать это небольшое, но емкое произведение доступным для современного читателя (в первую очередь, конечно, для школьников), так как с момента первого издания прошло много времени, тираж был небольшой, и книгу эту в старом варианте сейчас трудно найти в библиотеках. Во-вторых, необходимо было осуществить издание произведения на казымском диалекте хантыйского языка, который сейчас более широко используется в образовательной системе, в культурной и общественной жизни.

Но в своей статье будем пользоваться оригиналом произведения (первоисточником) Григория Лазарева «Сорненг тов».

Произведение Г. Лазарева «Сорненг тов» – это рассказ о повседневной жизни ханты, занимающихся своим исконным занятием (рыболовством), но в жизнь которых уже входит технический прогресс (в данном случае представленный лодочным мотором, и именно он оказывается «золотым конем»). Но это только внешняя сторона рассказа, а есть глубинная. Это традиционные отношения в хантыйской семье (в мужской части), отношения патриархальные, вечные. Это подрастающий мальчик, помощник отца и деда, перенимающий дело их жизни. Это любование родной природой и бережное отношение к ней, к ее дарам. Это отношение к своему труду и полная самоотдача ему (сохранившаяся до старости неугомонность деда), ответственность за результаты своего нелегкого труда. Это сказки, легенды и предания народа ханты (а среди них есть и сказка о золотом коне – символе красоты и силы) [1, с. 3–4].

Актуальность нашего исследования обусловлена интересом к когнитивной стороне языка, к той сфере, которая является предметом когнитивной лингвистики. В этом случае язык понимается «… как инструмент для организации, обработки и передачи информации и при этом как разновидность способности человека к познанию (наряду с другими способностями). Формальная структура языка рассматривается как отражение законов категоризации и общей понятийной организации» [2, с. 313].

Указанные законы (в сочетании с принципом антропоцентризма) были в центре внимания во многих работах по общей лингвистике и отдельным языкам ([3; 4, с. 37–67; 5, с. 370–389; 6, с. 340 – 369] и др.).

Среди работ, посвященных конкретным языкам, выделяются те, где анализируются единицы образно-метафорического плана, а также труды, посвященные нелексическим явлениям: выясняется, в частности, что многие из грамматических средств опосредованно также могут быть использованы для характеристики и оценки человека ([7; 8, с. 9–16; 9, с. 45–52; 10, с. 101–105; 11, с. 5–14; 12, с. 9–15; 13, с. 254–262] и др.).

В системе языка еще на парадигматическом уровне имеется большое число лексических единиц, ориентированных на объективацию (вербализацию) образа человека. Поэтому прежде чем описывать текстовую семантику, необходимо определить (хотя бы приблизительно) основной состав и характер искомой лексики. Прежде чем обратиться к текстовому воплощению образа рыбака, укажем на имеющийся словарный материал.

В речевых высказываниях и текстах должны быть употребительны слова, характеризующие *человека-рыбака:* предположительно, со значениями ‘сила’, ‘сильный’, ‘мощь’, ‘мощный’, ‘крепкий’, ‘здоровый’. Такие слова имеются:

*jur* … Kraft, Stärke / сила; – Fähigkeit, Möglichkeit …; Macht, Gewalt (z. B. des Beamten); Tragfähigkeit…

*jurəŋ* … stark [14, с. 403].

**ЙУР** *сущ.* сила: *Муй арат йур тăйсэм, муй арат щом тăйсэм.* – «Сколько у меня было сил, сколько у меня было мощи» [15, с. 48].

**ЩОМ** *сущ.* сила: *Щом ăн тăйəл.* – «Нет сил»; *Щомəл ăнтəм.* – «Нет сил»; *Муй арат йур тăйсэм, муй арат щом тăйсэм… ин нэмəлт ăнтəм.* – «Сколько у меня было сил, сколько у меня было мощи… сейчас ничего нет».

**ЩОМƏҢ** *прил.* сильный [15, с. 154].

**ВЕВ** *сущ.* сила, мощь: *Вевəл ăнтəм* – «Сил у него нет»; *Вев ăнт тăйəл.* – «Сил не имеет».

**ВЕВƏҢ** *прил.* мощный, могучий, значительный, сильный [15, с. 28].

**ТАКСƏР** *прил.* крепкий, здоровый: *Лӯв сэӈк таксəр нэӈхуй, нэмаса порайна кăсаӈ ăнт уллийəл.* – «У него очень крепкий организм, он никогда не болеет»; *Ньаврэмлам туптака па таксəра энəмлəт.* – «Дети растут сильными и здоровыми» [15, с. 123].

В тексте эти слова встречаются, но спорадически. Очевидно, автор интуитивно угадывает, что непрямое употребление этих слов точно характеризует рыбака. Человека, всецело занятого делом всей жизни, лучше всего характеризуют слова, посвященные его трудолюбию, терпению, упорству, азартности, преданности своему делу. Также хорошо характеризует героя его речь.

Таты артны иси па кенышик тувета хут ветпыса янгхта: товны янгхыт. Сютны шенгк ант туймийтл. Интам, тунгын! Иса тувы **юрытны** янгхыт [1, с. 23]. «Зимой все же легче ему ездить на рыбный промысел: на лошади ездит. Поэтому сильно не устает. Теперь-то, летом! Все **своими силами** ездит».

Хун хоят **семыт кемны** мотты вертл, сиртны самыта амыт йит па ухыта арсыр атым номсыт ант ёхыттыт [1, с. 23]. «Кто **сообразно своим силам** что-то делает, у того и сердце радуется, и в голову разные дурные мысли не приходят».

Нонгат Шовыр посл унта тутэв, сита еты нонг **нонгы юрены** мантытн [1, с. 25]. «Довезем тебя до Заячьей протоки, оттуда дальше ты **своими силами** поедешь».

Рассмотрим примеры употребления словарных единиц и словосочетаний о рыбаках и их занятии рыболовством.

– Нонг сирены ма тутн етын ат омсым? Ма **самем** сит пета **ант утл**. Хун хоят семыт кемны мотты вертл, сиртны **самыта амыт йит** па ухыта арсыр атым номсыт ант ёхыттыт [1, с. 23]. «По-твоему, я дома должен сидеть? Мое **сердце** к этому **не лежит**. Когда человек, по своим возможностям, что-то делает, тогда его **сердце радуется**, и в голову разные плохие мысли не приходят».

– Рутситыт па ситта еты мантыт. Ситы, пох, **верыт си уттитыт** [1, с. 25]. «Отдохнут и потом дальше идут. Так вот, сынок, **дела и бывают**».

– Ма вантэмны, нын ма тохытпем **вертын яма мăнтыт**, – ай няха восилман, лопыс Петр [1, с. 31]. «Я смотрю, у вас и без меня **дела хорошо идут**, – добродушно посмеиваясь, сказал Петр».

– Нонг иси па нэпекынг хо, сютны си тавырт, уны **верыт**, **сора ухена вуйтан**. Сит **ям вер** [1, с. 33]. ‘Ты, однако, грамотный человек, эти сложные **дела быстро познаешь** (букв.: в голову берешь). Это хорошо (букв.: **хорошее дело**)».

– Ма нумыстым, нонг мотор манэма оша павыттэн. Там **вер ухтыны номысны матэн**. Па ситта моторны туттиты **верен номыса анта рахыт**… [1, с. 33]. ‘Я думаю, что ты научишь меня обращаться с мотором. Этому **делу обучишь** меня. А если (у меня) ездить на моторе **дело не пойдет**…».

Кроме приведенных хантыйских образцов, в тексте также представлено много других слов и оборотов, употребление которых позволяет рассказать о своем призвании на родной земле, деле всей жизни человека-ханты. Например, о своем призвании рыбака можно сказать так:

– Па ситта ма **хут ветты хоят тывсым**. Йингк – там ма тытэм [1, с. 25]. «И потом, я ведь **родился рыбаком**. Вода – это моя жизнь».

Синонимичной приведенной является следующая фраза:

**Аты омыста** там ики **ант хантл** [1, с. 35]. «**Просто так сидеть** этот человек **не умеет**».

Языки народов Севера, по большей части, – бесписьменные или младописьменные. Конечно, нужно стремиться к увеличению количества авторских (литературных, художественных, переводных) текстов, но также важно сохранять речевые образцы (устные рассказы, воспоминания). Именно в этих образцах могут встретиться яркие примеры точных и экспрессивных высказываний.

Как, например, в известном рассказе Г.Д. Лазарева «Золотой конь», в котором именно речь персонажей очень убедительно (и красочно) передает все неповторимые нюансы жизни на рыбацком стойбище, быт рыбаков. Один эпизод в нем особенно красноречив, поэтому представим его целиком.

Хун хувын утты сумтынг пай нумпины хатл нох катыс, Микай Ойка **тыштыта питыс**:

– Хув, **хотты**, Петр **си янгхыт**, хутыт антат шактыт.

Пирысь ики **самыт ăнт пакыс**: ăнтом па тув хопа тэтымтыйтмат, па **торын эвыт верым хут лангкып** айтта ий отнгыт эвыт катылман, нохтышик атмыйтсытэ па хутта нох вантмат. Антом па Петр маным пант хуват **сэмнгыт поныйттэ** па **хув ситы ватмат**, па еты потыртмат:

– **Хув си янгхыт**, **муйтат вертл?** [1, с. 30].

«Когда солнце поднялось уже над дальним березняком, Микай Ойка **забеспокоился**:

– Долго, **однако же**, Петр **ездит**! Как бы рыба не испортилась!

У старика **сердце не выдерживало**: он то и дело залезал в лодку, ухватывая за один конец **сделанную из травы накидку**, приподнимал ее и осматривал рыбу. Потом **устремлял взгляд** в ту сторону, куда уехал Петр, долго **всматривался** и снова повторял:

– **Долго же ездит! И что там делает?**».

А теперь обратим внимание именно на речь человека, о котором мы выносим суждение. Всего две реплики старого рыбака, следующие друг за другом с небольшим интервалом, и мы уже воочию видим всю картину, представляем персонажа как реального, живого человека.

– Хув, **хотты**, Петр **си янгхыт**, хутыт антат шактыт! «Долго, **однако же**, Петр **ездит**! Как бы рыба не испортилась!’ – **Хув си янгхыт**, **муйтат вертл?**

«**Долго же ездит! И что там делает?**»

Такие семантические элементы часто встречаются в рассматриваемом рассказе, и они легко обнаруживаются, если последовательно придерживаться того взгляда, что хантыйский язык, прежде всего, – разговорный. Наиболее интересными оказываются те места, где автор в своем письменном тексте попадает в стилистику простой, но точной и правильной хантыйской речи.

Вот как в самом начале представлен старый рыбак Михаил Остин, вернувшийся с длительного промысла.

Веншл ий **мормынга ёвмат**, пухтымнгыт ёхи рохынсынгын, венш сохыт хатл ешит эвыт **пивта сермат**, катра ёхымъюх кар хорасыпа. Порти хорасып туш пунтат ий **нова хатсимет** [1, с. 23]. «Лицо его все **сморщилось**, щеки ввалились внутрь, кожа на лице под лучами солнца **обуглилась**, (стала) как старая древесная кора. Острые пики усов и бородки совсем **белесыми стали**».

Как видим, для точной характеристики внешнего вида много работавшего старого человека выбраны формы т.н. неочевидного наклонения и развернутое сравнение.

Проанализировав рассказ основоположника хантыйской литературы Г.Д. Лазарева «Сорненг тов», приходим к выводу, что структурно-семантические особенности лексем «человека-труженика», «человека-рыбака», «человека-ханты», которые также заложены в словарях как функционирующие в языке, в полной мере проявляются в этом небольшом тексте и способствуют полной объективации (вербализации) того или иного значения. Рассмотрев языковые средства в рассказе в двух аспектах – парадигматическом (или статическом) и синтагматическом (или динамическом), мы отчетливо видим, что в описании ханты-рыбаков (главных героев), а также их быта автор стремится быть предельно точным. В основном это удается, особенно в тех местах, где приводится прямая речь персонажей. Удачные слова и обороты для характеристики и оценки встречаются также в повествовательных и описательных фрагментах рассказа. Конкретные примеры для подтверждения данного тезиса можно найти в живой речи, а также в художественных текстах. Хантыйская литература не очень богата крупными, значительными произведениями, посвященными истории и современной жизни народа. Но и в небольших произведениях, подобных рассказу Г.Д. Лазарева «Сорненг тов» («Золотой конь»), можно найти образцы мастерского обращения со словом. Внимательное прочтение позволяет выявить и другие, нелексические, средства, с помощью которых автор раскрывает образ персонажей максимально полно.

Библиографический список


1. Лазарев Г.Д. *Золотой конь*: Рассказ на языке ханты. Ханты-Мансийск: ГУИПП «Полиграфист», 1999.
2. Кронгауз М.А. *Семантика*: учебник для вузов. Москва: Издательский центр РГГУ, 2001.
3. Черемисина М.И. *Язык как явление действительности и объект лингвистики*: учебное пособие. Новосибирск: Новосибирский государственный университет, 1998.
4. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания. *Вопросы языкознания*. 1995; № 1: 37 – 67.
5. Рахилина Е.В. Основные идеи когнитивной лингвистики. *Фундаментальные направления современной американской лингвистики*. Москва: Издательство МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997: 370 – 389.
6. Ченки А. Семантика в когнитивной лингвистике. *Фундаментальные направления современной американской лингвистики*. Москва: Издательство МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997: 40 – 369.
7. Соловар В.Н. *Теоретические вопросы лексикологии и синтаксиса хантыйского языка*. Ханты-Мансийск: Печатное дело, 2010.
8. Каксин А.Д. О вводных средствах выражения модальности в хантыйском языке. *Томский журнал лингвистических и антропологических исследований*. 2014; Выпуск 2 (4): 9 – 16.
9. Каксин А.Д. О табу и подставных названиях в хантыйском и хакасском языках. *Томский журнал лингвистических и антропологических исследований*. 2016; Вып. 1 (11): 45 – 52.
10. Цыпанов Е.А. Метафорический перенос *название предмета пейоратив* в коми языке. *Филологические исследования – 2017: Фольклор, литературы и языки народов Европейской части России: формы, модели, механизмы взаимодействия*: сборник статей по итогам Всероссийской научной конференции. Сыктывкар, 2017: 101 – 105.
11. Бурыкин А.А. Из опыта изучения парадигматики фразеологических единиц русского языка (вставить свои пять копеек). *Теоретическая и прикладная лингвистика*. 2018; Т. 4, № 1: 5 – 14.
12. Байдак А.В. Метафоры и образные схемы в селькупском языке. *Томский журнал лингвистических и антропологических исследований*. 2013; Выпуск 2 (2): 9 – 15.
13. Князев Ю.П. Видо-временная структура нарратива как способ выражения этической оценки. *Логический анализ языка: Языки этики*. Москва: Языки русской культуры, 2000: 254 – 262.
14. Steinitz W. *Dialektologisches und etymologisches Wörterbuch der Ostjakischen Sprache*. Berlin: Akademie Verlag, 1966 – 1991.
15. *Диалектологический словарь хантыйского языка (шурышкарский и приуральский диалекты)*. Екатеринбург: Издательство «Баско», 2011.


References


1. Lazarev G.D. *Zolotoj kon'*: Rasskaz na yazyke hanty. Hanty-Mansijsk: GUIPP «Poligrafist», 1999.
2. Krongauz M.A. *Semantika*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Izdatel'skij centr RGGU, 2001.
3. Cheremisina M.I. *Yazyk kak yavlenie dejstvitel'nosti i ob`ekt lingvistiki*: uchebnoe posobie. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj universitet, 1998.
4. Apresyan Yu.D. Obraz cheloveka po dannym yazyka: popytka sistemnogo opisaniya. *Voprosy yazykoznaniya*. 1995; № 1: 37 – 67.
5. Rahilina E.V. Osnovnye idei kognitivnoj lingvistiki. *Fundamental'nye napravleniya sovremennoj amerikanskoj lingvistiki*. Moskva: Izdatel'stvo MGU im. M.V. Lomonosova, 1997: 370 – 389.
6. Chenki A. Semantika v kognitivnoj lingvistike. *Fundamental'nye napravleniya sovremennoj amerikanskoj lingvistiki*. Moskva: Izdatel'stvo MGU im. M.V. Lomonosova, 1997: 40 – 369.
7. Solovar V.N. *Teoreticheskie voprosy leksikologii i sintaksisa hantyjskogo yazyka*. Hanty-Mansijsk: Pechatnoe delo, 2010.
8. Kaksin A.D. O vvodnyh sredstvah vyrazheniya modal'nosti v hantyjskom yazyke. *Tomskij zhurnal lingvisticheskih i antropologicheskih issledovanij*. 2014; Vypusk 2 (4): 9 – 16.
9. Kaksin A.D. O tabu i podstavnyh nazvaniyah v hantyjskom i hakasskom yazykah. *Tomskij zhurnal lingvisticheskih i antropologicheskih issledovanij*. 2016; Vyp. 1 (11): 45 – 52.
10. Cypanov E.A. Metaforicheskij perenos *nazvanie predmeta pejorativ* v komi yazyke. *Filologicheskie issledovaniya – 2017: Fol'klor, literatury i yazyki narodov Evropejskoj chasti Rossii: formy, modeli, mehanizmy vzaimodejstviya*: sbornik statej po itogam Vserossijskoj nauchnoj konferencii. Syktyvkar, 2017: 101 – 105.
11. Burykin A.A. Iz opyta izucheniya paradigmatiki frazeologicheskih edinic russkogo yazyka (vstavit' svoi pyat' kopeek). *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika*. 2018; T. 4, № 1: 5 – 14.
12. Bajdak A.V. Metafory i obraznye shemy v sel'kupskom yazyke. *Tomskij zhurnal lingvisticheskih i antropologicheskih issledovanij*. 2013; Vypusk 2 (2): 9 – 15.
13. Knyazev Yu.P. Vido-vremennaya struktura narrativa kak sposob vyrazheniya `eticheskoj ocenki. *Logicheskij analiz yazyka: Yazyki `etiki*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 2000: 254 – 262.
14. Steinitz W. *Dialektologisches und etymologisches Wörterbuch der Ostjakischen Sprache*. Berlin: Akademie Verlag, 1966 – 1991.
15. *Dialektologicheskij slovar' hantyjskogo yazyka (shuryshkarskij i priural'skij dialekty)*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo «Basko», 2011.


*Статья поступила в редакцию 01.12.21*

УДК 81.22 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-531-534

***Daydaeva M.V.,*** *postgraduate, Russian Language and General Linguistics Department, Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: daydaeva@mail.ru*

**PECULIAR FEATURES OF LINGUISTIC CONSCIOUSNESS DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH MENTAL DISABILITIES (BASED ON ABSTRACT CONCEPTS).** The article deals with the issue of developmental specifics of linguistic consciousness, the categorization of social and sensory experience in children with intellectual disabilities, abstract concepts learning in the course of generalization and perception of substantial links and relationships among subjects of the environment. Experimental data results reveal peculiar features of linguistic consciousness in children with intellectual impairment. The study aims at evaluating such children's ability to perceive abstract concepts exposing the word *love*. Results of the free associative experiment among 7th, 8th, 9th grade students of special schools in the Republic of Buryatia show that they are unaware of all the systemic connotations of the word *love* and the most prevailing connotation of it *attraction to the opposite gender.* According to the findings obtained in the research, visual-effective thinking is characteristic of intellectually impaired children with their psycho-physical and individual abilities.

*Key words:* **abstract concepts, verbal associations, free associative experiment, signal words, systemic connotations of word, intellectual disabilities, visual-effective type of thinking.**

***М.В. Дайдаева,*** *аспирант, БГУ имени Д. Банзарова, г. Улан-Удэ, E-mail: daydaeva@mail.ru*

# ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА (НА МАТЕРИАЛЕ АБСТРАКТНОЙ ЛЕКСИКИ)

Данное исследование посвящено актуальной для современного языкознания проблеме категоризации социального и чувственного опыта у детей с интеллектуальными нарушениями. В данной работе, написанной в русле формирующегося направления коррекционной психолингвистики, особенности формирования языкового сознания детей с нарушениями интеллекта выявляются на материале данных экспериментального исследования. Для детей с интеллектуальными нарушениями характерна недостаточность абстрактного мышления, в связи с чем представляется важным проанализировать вербальные ассоциации, словами-стимулами которых послужили абстрактные существительные, в этом нам видится научная новизна. В данной работе приводятся данные свободного направленного эксперимента со словом-стимулом *любовь* среди обучающихся 7–9 классов специальных коррекционных школ Республики Бурятия. Результаты психолингвистического эксперимента показывают, что в сознании обучающихся слово *любовь* представлено не всеми системными значениями, одним из преобладающих является значение «влечение к противоположному полу». Выявлено, что в языковом сознании детей с интеллектуальными нарушениями доминируют значения с конкретно-предметной семантикой и процесс формирования языкового сознания происходит в сторону укрепления наглядно-действенного мышления.

*Ключевые слова:* **абстрактная лексика, вербальные ассоциации, свободный ассоциативный эксперимент, слова-стимулы, системное значение слова, интеллектуальные нарушения, наглядно-действенный тип мышления.**

Одним из основных направлений для современных лингвистических изысканий является изучение языка в тесной связи с сознанием человека, его духовно-практической деятельностью, что позволяет «обнаружить специфику освоения людьми внешнего мира в его цельности и системности, проиллюстрировать логику осмысления ими причинно-следственных связей между явлениями действительности» [1, с. 240].

Особый интерес представляют проблемы формирования языкового сознания у детей с интеллектуальными нарушениями (ИН). Дети с ИН характеризуются выраженным низким уровнем познавательной деятельности, возникшим на основе органического поражения центральной нервной системы. При этом степень поражения центральной нервной системы у таких детей различается по тяжести, локализации и по времени наступления, в связи с чем выделяют детей с легкой, умеренной, тяжелой и глубокой степенью умственной отсталости. В настоящем исследовании мы остановимся на проблемах детей с легкой формой умственной отсталости.

Следует отметить, что имеется обширная литература по коррекционной лингводидактике и психологии (см. работы М.Ф. Гнездилова, О.В. Правдиной, М.С. Певзнер, Т.К. Ульяновой, Ж.И. Шиф и др.), где подробно освещаются такие вопросы, как ограниченность и неточность словарного запаса детей с нарушением интеллекта, исследуются проблемы нарушения речи, аграмматизмы как в устной, так и в письменной речи. Вопросами, связанными с особенностями речевого развития детей с умственной отсталостью, занимались такие специалисты в области олигофренопедагогики, как Р.И. Алалаева, В.В. Воронкова, Г.И. Данилкина, В.Г. Петрова и др.

Для более глубокого понимания особенностей языкового сознания детей с интеллектуальными нарушениями (ИН) считаем перспективным использование методов психолингвистического эксперимента. Для детей с ИН характерна недостаточность абстрактного мышления, поэтому основной целью работы является возможность проанализировать вербальные ассоциации слова-стимула *любовь* для понимания процесса формирования языкового сознания детей с нарушением интеллекта. В качестве исследовательской задачи определяется попытка оценить степень понимания абстрактной лексики детьми с интеллектуальными нарушениями.

Актуальность изучения специфики языкового сознания на материале абстрактной лексики в экспериментальном плане получала не раз, например, работы Е.А. Грищук по изучению абстрактной лексики старшеклассниками [2], Л.А. Беляковой – детьми дошкольного возраста [3] и др. В нашей работе предлагается специальное рассмотрение этой проблемы на материале экспериментальных данных детей с интеллектуальными нарушениями.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов в школьной учебной практике специального и инклюзивного образования. Результаты исследования могут быть применены при разработке методик для выявления степени сформированности значений абстрактных слов в сознании обучающихся с нарушением интеллекта в учебном процессе на разных его стадиях.

В свободном ассоциативном эксперименте участвовали дети с легкой степенью умственной отсталостью специальных (коррекционных) общеобразовательных организаций Республики Бурятия 7–9 классов.

Реципиентам было предложено слово-стимул из тематической группы субъективно-психологической лексики *любовь*, которое было взято из «Частотного словаря русского языка» [4].

Для формулировки системного значения слова *любовь* мы обратились к дефинициям толковых словарей. Как правило, словари выдают разное количество значений у одного и того же слова, разные значения. Вслед за Е.И. Грищук было решено сформулировать «сводное» системное значение слова.

Под сводной дефиницией значения в работе понимается толкование значений, обобщенное по данным нескольких словарей и сведенное в одно значение, которое и принималось в дальнейшем эксперименте за системное значение слова [5, с. 52]. Системное значение слова *любовь* сформировалось на основе дефиниций, представленных в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова, «Словаре русского языка (в 4-х томах)» под ред. А.П. Евгеньевой, «Толковом словообразовательном словаре русского языка» И.А. Ширшова.

Итак, слово *любовь* определяется следующим образом:

1. *Глубокое эмоциональное влечение, сильное сердечное чувство;*
2. *Чувство глубокого расположения, самоотверженной и искренней привязанности:*
3. *Постоянная, сильная склонность, увлеченность чем-н.;*
4. *Предмет любви (тот или та, кого кто-н. любит, к кому испытывает влечение, расположение);*
5. *Пристрастие, вкус к чему-н.;*
6. *Интимные отношения, интимная связь.*

[6, с. 336].

1. *Чувство глубокой привязанности к кому-либо, чему-либо.*
2. *Чувство горячей сердечной склонности, влечение к лицу другого пола.*

[7, с. 209].

1. *Чувство глубокой привязанности к кому-чему-л.*
2. *Чувство сердечной склонности к лицу другого пола.*
3. *Интерес, тяготение к чему-л.*

[8, с. 450].

После выявления семантической общности дефиниций вышеприведенных словарей нами было сформулировано системное значение слова *любовь*: *сильное сердечное чувство*, *чувство глубокой привязанности к кому-либо, чему-либо; влечение к лицу противоположного пола; тяготение к чему- либо*.

В эксперименте приняли участие 90 испытуемых с интеллектуальными нарушениями, отказались 25 человек (27,7 %).

Предварительно дети получили инструкцию: «Услышав слово, ответьте сразу, не задумываясь. Назовите первое слово, пришедшее на ум».

Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, 7 класс (30 испытуемых, отказ – 11).

Ассоциации к слову *«любовь» – мама 15, папа 10, семья 4, мальчик 4, мальчики 4, поцелую 3, дети 3, родители 3, девочка 3, люблю девочку, бабушка 2, радость 1, доброта 1, два человека 1, сестра 3, я 1, два человека 1, учительница 1, еда 1, танцы 1, конфеты 1, конфетка 1, подруга 1, девушка 1, письмо 1, смска 1, люблю бабу и маму 1, я люблю собак 1, поцеловать 1, целовать 1,целуют 1, любить 1, когда любят друг друга 1, быть дома 1, маленький братик 1, кошка 1, черепаха 1, вкусняшка 1, робот 1, братик 1, мама и папа вместе 1, мама, баба и я 1.*

В качестве ассоциатов трижды употреблены слова, непонятные для понимания: *коняка 1, челуша 1, пили 1.*

Итого: 84 ассоциата.

Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, 8 класс (30 испытуемых, отказ – 7).

Ассоциации к слову *«любовь» – мама 11,семья 7, папа 6, родители 2, чувство 1, влюбленность 1, парочка 1, дети 1, валентинка 1, родители 1, еда 1, бабушка 2, брат 1, родственники 1, сердечки 1, целоваться 1, поцелуйчики 1, дружба с мальчиком 1, любить 1*, *маму, папу, бабу 1, свою племянницу 1, мама, папа, сестренка 1,братья 1,сестра 1, мороженое 1, конь 1, трактор 1, с едой 1, с животными 1, гулять 1, толпа 1, близкие 2, поцелуйчик 1, увидеть родителей 1, поцелуй 1, объятья 1, с девушкой 1, со всеми 1, любоваться 1, когда тебя любят 1, кошка 1, собака 1, люблю семью 1.*

Итого: 66 ассоциатов.

Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, 9 класс (30 испытуемых, отказ – 5).

Ассоциации к слову *«любовь» – мама 12, родители 5, друзья 5, учитель 4, девочки 4, папа 3, ухаживание 2, поцелуи 2, семья 2, чувство 2, чувства 1, родственники 1, свои близкие 1, забота 1, уважение 1, искренность 1, радость*

*1, мальчик 1, мальчики 1, сестер 1, друг 1, друзья 2, школа 1, дом 1, кошка 1, любимая девушка 1,человек признается в любви 1, внимание 1, любишь 1, влюбляешься 1, когда любишь девушку 1, когда мы с ней увиделись 1, люблю маму папу и девушку 1, любить 1, любоваться 1, это когда любишь маму 1, внутри свет 1, любить сестренку и братика 1, люблю гулять 1, люблю спать 1, люблю парня 1, когда любишь маму и всех своих близких и родных 1, когда настроена 1, люблю родителей 1, девочки 1, быть кому-то нужен 1, любить 1, к жизни 1, люблю ратллять 1, люблю ченят (щенят) 1, катовья (котят) 1.*

Итого: 81 ассоциат, слова, непонятные для понимания – 1 (люблю ратллять). При этом ассоциаты *люблю ченят, люблю катовья* легко прочитываются как *люблю щенят, котят.*

Всего испытуемые с интеллектуальными нарушениями (67 реципиентов) назвали 231 ассоциат, из них – 4 непонятные по значению.

Следует отметить, что в ходе эксперимента испытуемые с отклонениями в развитии испытывали трудности в понимании выполнения задания, поэтому нами в качестве примера были приведены собственные ассоциации к слову *любовь*: *семья, родные, родители.* В реакциях испытуемых наиболее частотны оказались именно названные ассоциаты.

Эксперимент показывает, что из системного значения слова *любовь* у испытуемых выявлены следующие значения*:*

– влечение к противоположному полу – 39,3 %,
– чувство привязанности – 23 %,
– влечение, тяготение к чему-либо – 10 %.

Как видим, в сознании испытуемых слово *любовь* представлено не всеми системными значениями, преобладает значение «влечение к противоположному полу».

У данной категории детей отмечается диапазон психических нарушений, к сожалению, в большей степени имеются отклонения в психосексуальном развитии. Отождествление любви и секса характерно для детей с психическими нарушениями. «Специалисты отмечают, что сексуальная активность подростков с психическими заболеваниями нередко имеет патологические черты, <…> сочетается со всеми типами девиантного поведения, служит одним из факторов социальной дезадаптации …» [9]. Поэтому у детей-олигофренов при осмыслении слова *любовь* преобладают слова, связанные с влечением к противоположному полу. Соответственно, испытуемыми в качестве реакций названы слова, обозначающие половое влечение (*секс, поцелую, мальчик, девочка* и т.п.).

Предполагаем, что процент значения «влечение к противоположному полу» должен быть выше, но чувство стыда, стеснения, страха перед наказанием не позволяет некоторым высказаться. Считаем, что отказы от участия в эксперименте (27,7 %) связаны в большей степени именно с этой причиной. Практически у всех испытуемых при озвучивании слова *любовь* была бурная реакция, что также свидетельствует о психосексуальных отклонениях у детей с ИН.

Проведенный опрос показал, что дети с интеллектуальными нарушениями в своей речи при объяснении значения абстрактного существительного *любовь* чаще используют конкретные существительные: *девочка, мальчик, папа, мама, конфетка, письмо, собака* и т.п. Понятие *любовь* в сознании детей с ИН опирается на предметный мир. Из этого наблюдения вытекает следующий вывод: объясняя абстрактную лексику, дети с ИН прибегают к объяснению только через название конкретного предмета.

При этом важно подчеркнуть, что повторяются слова из реалий действительности – *мама, папа, семья, мальчик, конфета* и т.д. Следует учесть, что предметный мир у детей с нарушениями интеллекта узок, он строится только в рамках познавательных возможностей ребенка (семья, окружение людей и др.).

Данные эксперимента позволяют утверждать, что у данной категории детей иррациональная сущность абстрактного имени находится в области рационального, наблюдается стремление к поиску опоры в материальном мире. Осмысление и освоение абстрактной лексики требует определенных усилий, обязательно необходима проекция стоящей за ним сущности, например, *любовь* – это конкретный человек, конкретное животное и пр. Так, детям с умственной отсталостью несвойственно отождествлять слово *«любовь»* с такими словами абстрактной лексики, как *чувство, грусть, нежность* и т.п. Эксперимент показывает, что из 30 обучающихся с интеллектуальным недоразвитием 7 класса только 19 человек смогли назвать слова-ассоциаты, причем использованы только два слова из абстрактной лексики. 23 реципиента 8 класса назвали 66 слов, из них – одно отвлеченное существительное. Из 30 обучающихся 9 класса смогли назвать слова-ассоциаты 25 человек. Ими было применено 6 слов абстрактной лексики.

Результаты эксперимента показывают, что при ответе используются конкретные существительное в форме единственного числа. Даже если ребенок имеет в виду *много собак, стаю собак*, он называет существительное в единственном числе – *собака.* Безусловно, эта особенность подтверждает факт неумения детей с ИН обобщать.

Заметим, что понятие любви воспринимается испытуемыми с ИН при помощи опыта личных ситуаций: *люблю маму, когда мы с ней увиделись, когда любишь девушку* и т.п.

Нельзя не отметить, что понимание любви в целом правильное, то есть системное значение любви как чувства правильно оценивается. Правилен и объект любви, это близкие люди – *мама, папа, племяшка*, это могут быть *животные, сладости* и т.д. Толкование идет только через личное восприятие, через предметы, хорошо знакомые лица.

Эксперимент обнаружил, что отсутствуют такие ассоциаты, как *родина, Отчизна, Россия, мой город, моя школа* и др., то есть те ассоциации, которые отождествляются со значением, входящим в системное значение слова *любовь* как *чувство глубокой привязанности.*

Как показывает эксперимент, процесс формирования языкового сознания ребенка с отклонениями происходит в сторону укрепления наглядно-действенного мышления, которое выделяется наряду с другими видами мышления, такими как наглядно-образное и словесно-логическое. Обратимся к словарю: наглядно-действенное мышление – «простейший вид мышления как отражение связей и отношений предметов и явлений, которые непосредственно включены в практические действия. У человека на основе наглядно-действенного мышления образуются суждения» [10, с. 152].

Понятно, что у ребят с ИН наблюдается недоразвитие высших психических процессов, в том числе высших форм мышления. Им сложно анализировать, обобщать и выделять главное. Словарный запас не соответствует возрастной норме. Соответственно, у данной категории детей имеется стойкое нарушение в познавательной и эмоционально-волевой сферах.

Итак, результаты эксперимента демонстрируют низкий уровень развития мышления детей с интеллектуальными нарушениями. В практике обобщения и осознания общих существенных связей и отношений между предметами окружающего мира, при толковании слов абстрактной лексики испытуемые полагаются на свой коммуникативный опыт, восприятие отвлеченности происходит через испытанные личные ситуации. У детей с ИН иррациональная сущность абстрактного имени находится в области рационального, они все время стремятся к поиску опоры в материальном мире. Понятно, что осмысление и освоение абстрактной лексики требует определенных усилий, поэтому детям с ИН обязательно необходима проекция стоящей за ним сущности: так, образ абстрактного слова «любовь» сопровождается конкретным предметом, конкретным человеком. Таким образом, в языковом сознании детей с ИН превалируют значения с конкретно-предметной семантикой. Следует признать, что процесс формирования языкового сознания у детей с нарушением интеллекта движется в сторону укрепления наглядно-действенного мышления.

На наш взгляд, проблема формирования языкового сознания с ИН требует тщательного и многоаспектного исследования с применением экспериментальных методик.

Библиографический список


1. Проскурина А.В. Своеобразие ценностного мироведения диалектоносителей сквозь призму пропозиционально-семантической организации словообразовательного типа «Осн. сущ. + -ин(а). *Актуальные проблемы современного словообразования:* материал Международной научной *конференции*. Кемерово: ИНТ, 2009.
2. Грищук Е.И. *Абстрактная лексика в языковом сознании: Экспериментальное исследование языкового сознания старшеклассников.* Диссертация … кандидата филологических наук. Воронеж, 2002.
3. Белякова Л.А. Особенности дискурсивного мышления детей дошкольного возраста 6 лет (на материале вербальных ассоциаций). *Проблемы современной лингвистики и методики преподавания языковых курсов.* 2010, № 2: 21 – 25.
4. Засорина Л. Частотный словарь русского языка. Available at: http://project.phil.spbu.ru/lib/data/slovari/zasorina/zasorina.html#vyxodnye_dannye
5. Грищук Е.И. Абстрактная лексика в языковом сознании: Экспериментальное исследование языкового сознания старшеклассников. Диссертация … кандидата филологических наук. Воронеж, 2002.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. Москва, 2010.
7. Евгеньева А.П. Словарь русского языка. Москва, 1986.
8. Ширшов И.А. Толковый словообразовательный словарь русского языка: Около 370 000 слов русского языка, объединенных в 2 000 словообразовательных гнезд: Комплексное описание русской лексики и словообразования. Москва, 2004.
9. Квачегина М.Д. *Особенности сексуального поведения подростков, страдающих шизофренией.* Available at: https://human.snauka.ru/2020/01/26352
10. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва, 2009.


References


1. Proskurina A.V. Svoeobrazie cennostnogo mirovedeniya dialektonositelej skvoz' prizmu propozicional'no-semanticheskoj organizacii slovoobrazovatel'nogo tipa «Osn. susch. + -in(a). *Aktual'nye problemy sovremennogo slovoobrazovaniya:* material Mezhdunarodnoj nauchnoj *konferencii*. Kemerovo: INT, 2009.

2. Grischuk E.I. *Abstraktnaya leksika v yazykovom soznanii: `Eksperimental'noe issledovanie yazykovogo soznaniya starsheklassnikov.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 2002.
3. Belyakova L.A. Osobennosti diskursivnogo myshleniya detej doshkol'nogo vozrasta 6 let (na materiale verbal'nyh associacij). *Problemy sovremennoj lingvistiki i metodiki prepodavaniya yazykovyh kursov.* 2010, № 2: 21 – 25.
4. Zasorina L. *Chastotnyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: http://project.phil.spbu.ru/lib/data/slovari/zasorina/zasorina.html#vyxodnye_dannye
5. Grischuk E.I. *Abstraktnaya leksika v yazykovom soznanii: `Eksperimental'noe issledovanie yazykovogo soznaniya starsheklassnikov.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 2002.
6. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij.* Moskva, 2010.
7. Evgen'eva A.P. *Slovar' russkogo yazyka.* Moskva, 1986.
8. Shirshov I.A. *Tolkovyj slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo yazyka: Okolo 370 000 slov russkogo yazyka, ob`edinennyh v 2 000 slovoobrazovatel'nyh gnezd: Kompleksnoe opisanie russkoj leksiki i slovoobrazovaniya*. Moskva, 2004.
9. Kvachegina M.D. *Osobennosti seksual'nogo povedeniya podrostkov, stradayuschih shizofreniej*. Available at: https://human.snauka.ru/2020/01/26352
10. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva, 2009.

*Статья поступила в редакцию 27.11.21*

УДК 811.511.131 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-534-536

***Kostina K.G.**, senior research associate, Research Institute of National Education (Izhevsk, Russia), E-mail: kostinaxenja@yandex.ru*

**SYSTEM-FUNCTIONAL INTERRELATIONS OF THE VERB'S VOICE CATEGORY IN THE UDMURT LANGUAGE.** The article analyzes features of functioning of the verb's voice category in the Udmurt language in interaction with other grammatical categories of the verb, represented by the categories of transitivity, person, number, type, mood, pretense. A feature of functioning of the voice forms of the verb is that causative verbs are formed using the formant -т(ы)- both from transitive and intransitive bases, and reflexive verbs only from transitive ones using affixes -ськ- (-ск-), -иськ- (-йськ-). As a result of studying the relationship of the verb voice category, the author finds out that voice in the Udmurt language is associated with the concepts of aspectuality, temporality, modal relations represented by the meanings of request, order, uncertainty, doubt. An important role is played by context of the situation under consideration and the semantic content of the verb base, which gives the content of the reflexive or causative voice form of the verb.

*Key words:* **Udmurt language, morphology, verb, category of voice, causative and reflexive verbs.**

***К.Г. Костина,** ст. науч. сотр. Научно-исследовательского института национального образования Удмуртской Республики, г. Ижевск, E-mail: kostinaxenja@yandex.ru*

# СИСТЕМНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КАТЕГОРИИ ЗАЛОГА ГЛАГОЛА В УДМУРТСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье раскрываются особенности функционирования глагольной категории залога в удмуртском языке во взаимодействии с другими грамматическими категориями глагола, представленными категориями переходности, лица, числа, вида, наклонения, притворности. Автором отмечается актуальность данного исследования, так как глагол, являясь предикативным ядром предложения, взаимодействует с большей частью грамматических категорий. Особенностью функционирования залоговых форм глагола является то, что каузативные глаголы образуются при помощи форманта *-т(ы)-* как от транзитивных, так и интранзитивных основ, а рефлексивные глаголы – только от транзитивных с использованием аффиксов *-ськ- (-ск-), -иськ- (-йськ-).* В результате изучения взаимосвязи категории залога глагола автором выясняется, что залог в удмуртском языке связывается с понятиями аспектуальности, темпоральности, таксиса, модально-бытийными отношениями, представленными значениями просьбы, приказа, неуверенности, сомнения. Немаловажную роль при этом играет контекст рассматриваемой ситуации и семантическое наполнение глагольной основы, которые задают содержательность рефлексивной или каузативной залоговой форме глагола. Полученные результаты представляют большую ценность при изучении морфологии и синтаксиса удмуртского языка, могут послужить теоретической основой при ведении научно-исследовательской деятельности.

*Ключевые слова:* **удмуртский язык, морфология, глагол, категория залога, каузативные и рефлексивные глаголы.**

В современном языкознании уделяется большое внимание рассмотрению морфологического строя языка. Одной из слабоизученных областей морфологии удмуртского языка является грамматическая категория залога глагола. Безусловно, накоплен значимый опыт анализа функционирования глагольного залога с лексико-семантической и морфологической точек зрения. Но изучение межкатегориальных связей залога глагола в настоящее время остается одним из перспективных направлений удмуртского языкознания, чем обусловлена актуальность данного исследования. Изучение межкатегориальных связей особенно актуально для системы глагольных категорий, так как именно в глаголе как в ядре предложения взаимосвязи грамматических категорий представляются в концентрированной форме.

Морфологические категории глагола находятся в сложных системно-функциональных взаимосвязях. Наиболее высокое место в этой системе занимают категории вида и залога, которые являются универсальными категориями, свойственными для всех глагольных форм. Они в меньшей степени зависят от других категорий, могут быть представлены вне сочетания с граммемами других грамматических категорий и имеют специфические средства выражения (суффиксы).

Существуют более близкие, смежные категории (например, вид и время, вид и залог, наклонение и время) и категории, семантически далекие друг от друга (например, наклонение и лицо, наклонение и вид, наклонение и залог, наклонение и число). Соответственно между граммемами существуют разнообразные парадигматические отношения: одни граммемы тесно связаны друг с другом, другие – гораздо меньше, третьи – вообще не могут сосуществовать друг с другом. Как отмечает А.В. Бондарко, наиболее сильными связями категория залога глагола обладает во взаимодействии с категорией вида и лица [1, с. 13–14].

Основная цель исследования – выявление особенностей взаимодействия грамматической категории залога с другими глагольными категориями в современном удмуртском языке. Достижение данной цели обусловливает решение следующих задач в морфологическом строе удмуртского языка: 1) выявление грамматических маркеров обозначения залоговой категории глагола; 2) определение особенностей функционирования межкатегориальных взаимосвязей категории залога глагола.

Научная новизна работы заключается в том, что автором статьи впервые рассматриваются межкатегориальные особенности глагольной категории залога. Теоретическая значимость исследования определяется прежде всего тем, что в нем анализируются системно-функциональные взаимосвязи категории залога глагола в удмуртском языке на материале художественной прозы. При этом рассматриваются межкатегориальные связи как каузативного, так и рефлексивного залоговых форм удмуртского глагола. Практическая значимость статьи определяется возможностью использования результатов исследования в рамках различных филологических дисциплин и областей научно-исследовательской деятельности: морфологии, синтаксиса удмуртского языка, стилистического анализа текста и других.

Теоретической основой работы послужили научные труды отечественных языковедов в области залоговых и межкатегориальных отношений (А.В. Бондарко, Г.А. Золотовой, Е.Е. Корди, Н.И. Пушиной), в качестве источниковой базой использован иллюстративный материал из Национального корпуса удмуртского языка. Использованные в работе методы определены целью и задачами исследования: сопоставительный, метод сплошной выборки, метод контекстуального анализа, что дает возможность выявления на примерах особенности функционировании залога в грамматической системе удмуртского языка.

Грамматическая категория залога глагола в удмуртском языке представлена бинарными оппозициями каузативных – некаузативных и рефлексивных – нерефлексивных залоговых пар. Специфическим маркером каузативных глаголов служит аффикс *-т(ы)-* [2, с. 2109]. Каузативными глаголами обозначаются действия, выполняемые кем-то по принуждению другого лица (удм. *кырӟаны* 'петь' – *кырӟа**т**ыны* 'заставить (понудить) петь', *лыдӟыны* 'читать' – *лыдӟы**т**ыны* 'заставить (понудить) читать'). Рефлексивные глаголы обозначаются формантами *-ськ- (-ск-), -иськ- (-йськ-)*, которые указывают на то, что выполняемое субъектом действие или состояние возвращается к самому действующему лицу

(удм. *лыдӟыны* ‘читать (что-то)’ – *лыдӟ**иськ**ыны* ‘заниматься чтением’, *керттыны* ‘вязать’ – *керттӥськ**ыны*’ заниматься вязанием’, *буяны* ‘красить (что-то)’ – *буяськ**ыны* ‘краситься (красить самого себя)’). Рассматриваемые две залоговые формы глагола могут функционировать в одной вербальной единице: *лыдӟыны* ‘читать’ – *лыдӟ**иськ**ыны* ‘заниматься чтением’ – *лыдӟи**ськыт**ыны* ‘заставить заниматься чтением’.

Залоговые формы глагольной единицы в морфологической структуре удмуртского языка устанавливают регулярные языковые связи с другими межкатегориальными значениями залоговых конструкций. Более того, языковедами допускается выделение связей не только отдельных компонентов, но и групп элементов, объединенных неким свойством. Так, временными формами глаголов каузативного и рефлексивного залогов обозначается время совершения действия к моменту речи. К примеру, формой очевидно прошедшего времени обозначается совершенная до момента речи активность: *.Жыт пал ини Иван жог-жог гинэ **дӥсяськиз**, ческыт уммен кӧлӥсь нылашез каплен гинэ ымдураз чупаз но ӧсэз лачмытак ворсаса потӥз ураме* (НК) – ‘Уже ближе к вечеру Иван быстро оделся, осторожно поцеловал в губы спящую девушку и, хлопнув дверью, вышел на улицу’ (удм. *дӥсяськиз* ‘оделся’ – глагол очевидно прошедшего времени). Неочевидным прошедшем временем глагольных единиц передается сообщение о деятельности, очевидным участником которой говорящий не был или являлся пассивным ее участником: *Микол, **сураськиськем** мон, **сураськиськем**, – вӧзьысь эшезлэн кӧтурдэсаз донга Марина. – Тӥни соин вераськи мон, соин* (НК) – ‘Микол, оказывается, запуталась я, запуталась, – подталкивает в бок сидящую рядом подругу Марина. – Вот поэтому я говорила, поэтому’ (удм. *сураськиськем* ‘запуталась (оказывается)’ – глагол неочевидно прошедшего времени).

Темпоральность, рассматриваемая нами как понимание субъектом времени совершаемых действий по их отношению к моменту речи или к другой точке отсчета, осмысливается как семасиологическая категория [1]. Глагольные единицы каузативного залога могут иметь абсолютную темпоральность и быть представленными в формах прошедшего, настоящего и будущего времени, что подразумевает использование специфических видо-временных и морфологических показателей: *Тодмотэм муртъёс Низамутдиновез классэ пыртӥзы но пеймыт сэреге **султытӥзы*** (НК). – ‘Неизвестные люди ввели Низамутдинова в класс и заставили встать в темный угол’ (удм. *султытӥзы* ‘заставили встать’ – глагол прошедшего времени); *Сыче дыръя тон адямиез **уд дыртытӥськы**, ачиз уж ас сьӧраз кыске* (НК) – ‘В таком случае ты не заставляешь человека спешить, сама работа влечет за собой’ (удм. *уд дыртытӥськы* ‘не заставляешь спешить’ – отрицательный глагол настоящего времени); *Калыкен огъя карискыса ужамезлэн емышез **шумпоттытоз**, кивалтӥсьёс калыкен ужаны быгатэмзэ дунъялозы* (НК) – ‘Плоды совместного труда с народом заставит обрадоваться (обрадует), руководители оценят его способности работать с народом’ (удм. *шумпоттытоз* ‘заставит обрадоваться’ – глагол будущего времени). Разновременное выполнение действия может выражаться лексически, при помощи наречных слов и синтаксически, когда первое действие каузативной ситуации является реальным каузативом, а второе – результатом первого каузативного действия [3]: *Ӧйтӧд, нянь ческыт потӥз-а, ӧз-а солы, нош кускыз шӧдэм: ӵуказеяз ик площадка **лэсьтытӥз*** (НК) – ‘Не знаю, то ли хлеб вкусным показался ему, то ли нет, но его поясница болела: он на следующий же день заставил площадку соорудить’; *Прошкаез капка юбо доры **султытӥзы**. Медаз вырӟылы шуыса, Пужей Микта кияз боды кутӥз* (НК) – ‘Прошку заставили встать к столбу ворот. А чтобы не смог встать, Пужей Микта взял в руки палку’.

Модальные значения желания, попытки, замысла совершить некое действие репрезентируется в тексте глаголами *карискыны, ӧдъяськыны, дасяськыны* ‘решиться, приготовиться’ в сочетании со смысловым инфинитивом: *Мынам ведь нокинэн но тазьы сылэме ӧвӧл, нокинлэн татчы йӧтскылэмез ӧвӧл, йӧтско ке, шуисько ук, мон **кесяськыны ӧдъясько*** (НК) – ‘Я ведь никогда еще так не стоял, никто еще так меня не трогал, если даже притрагиваются, говорю ведь, я кричать намереваюсь’; *Мики сямен ик, Сёмка но туэ школае **ветлыны дасяське**, соос толон ӵош лыдъязы, кӧня нунал кылиз на* (НК) – ‘Как и Мики, Сёмка нынче готовится идти в школу, они вчера вместе считали, сколько дней еще осталось’; *Анаез сое кемалась выдыны косэ ни, нош Женя одно ик атайзэ **возьмано карискиз*** (НК) – ‘Его мама уже давно просит его лечь, но Женя решился обязательно дождаться отца’.

Другим существенным категориальным значением каузативного и рефлексивного глаголов является семантика модальности [4; 5]. Инвариантным значением модальности считается отношение содержания высказывания к действительности. Модальность, таким образом, распространяется на отношения субъекта высказывания к действию и отношения говорящего к правдивости содержания высказывания [4]. Наиболее часто встречающимися определениями при таком истолковании модальности представляются «объективная» и «субъективная» модальности.

На уровне объективной модальности подобные глаголы выражают модальное значение реальности, определяемое формой синтаксического наклонения и сопрягаемое с семантикой временной определенности. Ирреально-модальное значение реализуется при использовании конструкций в синтаксически ирреальных выражениях, представленных в формах изъявительного, условного и повелительного наклонений. Примеры: *Председатель азьын ас лулэз утён понна ик тӥни монэ бумага **гожтытӥз*** (НК) – ‘Чтобы спасти свою душу, перед председателем же попросил (заставил) меня написать бумагу’ (удм. *гожтытӥз* ‘заставил (понудил) написать’ – каузативный глагол изъявительного наклонения); *Мугор **пӧсьвуаськиз** кадь, жон-жон йырын йыгметэ* (НК) – ‘Кажется, тело обожглось, в голове стучит жон-жон’ (удм. *пӧсьвуаськиз* ‘обжегся’ – рефлексивный глагол изъявительного наклонения); *Косыса гинэ луысал ке, мон арлы быдэ пи **вайытысал*** (НК) – ‘Если бы можно было только заставить, я бы каждый год заставлял мальчика рожать’ (удм. *вайытысал* ‘заставил бы рожать’ – каузативный глагол условного наклонения); *Автомашинаын ворттылэменыз ӧй **ушъяськысал** ни, дыр* (НК) – ‘Наверное, не хвастался бы тем, что катается на автомашине’ (удм. *ушъяськысал* ‘хвастался бы’ – рефлексивный глагол условного наклонения). Императивное значение залоговых единиц наполнено семантикой повелительного желания: *Соиз пурӟиз: «**Куштыто** мон тонэ!»* (НК) – ‘Тот взъерошился: «Заставляю я тебя бросить!»’; *Со мында подчинённойёсыд, огеазлэсь мукетыз шаплы! **Ужаты!*** (НК). – ‘У тебя столько подчиненных, один шустрее другого! Заставь работать!’. Как отмечает Н.Н. Болдырев, использование глаголов в форме императива характеризует волитивность вербальных единиц [1]. По мнению Н.И. Пушиной, межу повелительным действием, выраженным «действием-командой», «действием-приказом», «действием-требованием», «действием-настойчивой просьбой» и тем, что следует за актом каузации, проходит определенный промежуток времени. По этой причине результат каузативного воздействия всегда сосредотачивается в будущем независимо от того, какому временному плану принадлежит действие глагола: настоящему, прошедшему или будущему [6, с. 122].

В языке функционирует и непрямое понуждение, выражаемое побуждениями косвенного и скрытого типов, что находит выражение в этикетных формах директивного и оптативного побуждения. Такая параллель обнаруживается и в залоговых конструкциях, образованных аналитическим способом: *Мон дӥсяськыны малпаськo вал ини, – пальтозэ гардеробысь чоге ошыса, пырем кышномуртэ жӧк пала матэгес **пуксьыны куриз*** [Миронов] (НК). – ‘Я уже думал одеться, – попросил сесть [Миронов] поближе к столу женщину, вошедшую, повесив на крючок гардероба свое пальто’; *Ӵуказе тани сайкалоз но – ваньмыз ас интыяз луоз: со* [Валя] *атай юртаз, анаез, йыр вадьсаз мыкырскыса, **султыны косэ**, табань, пе, жӧк вылын* (НК) – ‘Вот проснется завтра – и все будет на своем месте: она [Валя] в отчем доме, мама, склонившись над головой, просит встать, блины, говорит, на столе’.

В представленных императивных и директивных синтаксических конструкциях актуализируется побуждение, предполагающее адресованного исполнителя действия. При этом семантика неуверенности, сомнения и просьбы репрезентируются при использовании вопросительных конструкций: *Мар тон сыче, Герей? Висиськод, оло? Малы Одотез **куректӥськод**?* (НК) – ‘Что с тобой, Герей? Неужто болеешь? Зачем понуждаешь Одоть страдать?’.

Императивные и оптативные синтаксические конструкции содержат элемент желания говорящего (модальность). Но отличительным признаком оптативности является отсутствие семантического компонента каузации, одушевленность и неодушевленность субъекта воздействия, в то время как императивная ситуация предполагает одушевленного агенса. Основным различием также служит признак адресованности, заключающийся в том, что оптатив может быть как адресованным, так и неадресованным, в зависимости от того, к какому субъекту (лицу или не лицу) относится желание говорящего [7].

Из этого следует, что вербальные единицы, в частности каузативного залога, могут выступать в сочетании с широким спектром субъективно-модальных значений возможности, вероятности, необходимости, долженствования, желательности, уверенности, разрешения, обещания, совета, просьбы. Значения, относящиеся к сфере отрицания, существенно расширяют круг данных значений (неуверенность, невозможность, запрет, отсутствие необходимости, нежелательность и т.п.).

Следует отметить также связь каузативных глаголов со значением наблюдаемости, перцептивности. Каузативный глагол, помимо выражения действия, инициированного каузатором и совершенного субъектом действия, способен выражать акт восприятия каузатора-источника, что легко доказывается путем разложения высказывания на антецедент и консеквент: *Ӵукна ужаны мыныкуз мунчо эстыны косӥз* [Васьлей], *маке пыласькем потэ, пе. Мон* [Дарья апай] *кутсаськoн дорысь бызьыса-бызьыса бертӥсько, усьтыр но табыр мунчо эстӥсько, нош ачиз олокытчы карискем! Пуке, дыр, конторайн, пӧлы зӧкта тамаксэ пурыса. Соос бен отысь кошкыны ӵыдозы-а ма! Уйшор берозь но пукыны эсэпсы вань* (НК) – ‘Когда уходил утром на работу, [Васьлей] попросил затопить баню, говорит, что-то сполоснуться хочет. Я [тетя Дарья] бегом возвращаюсь с молотьбы, второпях топлю баню, а сам делся куда-то! Сидит, наверное, в конторе, покуривая табак размером с большой палец. Разве смогут они уйти оттуда! Имеют намерение и до поздней ночи сидеть’. Заметим, во второй части данного выражения отражаются изменения действительности и передающее восприятие этих изменений как причин и следствий неким наблюдателем, которым в нашем случае служит агенс, исполнитель просьбы.

Разновременным представлением каузативной ситуации объясняется связь залога с таксисом. Это обусловлено природой причинно-следственных отношений, которые часто трактуются в философии и логике через временную последовательность явлений действительности. Так, в выражении *Роман Петрович нёркак потӥз: кӧня ке минут талэсь азьло адӟем суредъёсыз **куа-***

***лектытӥзы*** *<…> Паймеменыз Роман Петровичлэн синкашъёсыз ик лӧбак жутскизы* (НК) – ‘Роман Петрович вздрогнул: увиденные несколько минут назад картинки вынудили (заставили) испугаться <…> От удивления даже брови Романа Петровича поднялись’ антецедентом выступает первая часть ситуации. Ознакомление с каузативной конструкцией предшествующего события помогает уяснению ситуации во второй части.

Следует заметить, что использованные в вышеуказанных выражениях рефлексивные глаголы образованы от переходных вербальных единиц: *сынаны* ‘расчесывать (что-то)’ (переходный глагол) – *сынаськыны* ‘расчесываться (расчесывать самого себя)’ (рефлексивный глагол). Каузативные единицы представляются образованными как от переходных, так и от непереходных глаголов: *ветлыны* ‘ходить’ – *ветлытыны* ‘заставить сходить’, *гожтыны* ‘написать (что-то)’ – *гожтытыны* ‘заставить (понудить) написать что-то’ (каузативные глаголы). Этим истолковывается взаимосвязь категории залога глагола с категорией вида, что служит организующей особенностью категории залога глагола в удмуртском языке.

Необходимо также подчеркнуть, что с понятиями субъектно-объектных отношений неразрывно связаны категории лица, числа и залога. В результате ослабления связей между лицом и субъектом в конкретных ситуациях возникают различные переносные и расширительные употребления форм лица. Отчасти по этому принципу обусловлено выделение реципрокного значения рефлексивного глагола. К примеру, о явной взаимности действий в выражении *Валериен Ольга* ***ӟечъясько*** (НК) ‘Валерий с Ольгой здороваются’ говорит глагол *ӟечъясько* ‘здороваются’ в третьем лице множественного числа. Значение реципрокности же подразумевается в выражении *Тодматском, – шуыса, профессор Кирлоен* ***ӟечъяськиз*** (НК) – ‘Со словами «будем знакомы» профессор поздоровался с Кирлой’, хотя грамматическое оформление предложения показывает, что использование глагола в единственном числе второго лица характеризует одностороннее направление действия. Дополнительным показателем реципрокности действия в данном случае служит контекст высказывания.

В заключение следует сказать, что намеченные цель и задачи исследования достигнуты. Грамматическая категория залога глагола в удмуртском языке представляется каузативными и рефлексивными формами с присущими им морфологическими показателями. С точки зрения межкатегориального функционирования в языке обнаруживаются связи категории залога глагола с понятиями аспектуальности, темпоральности, таксиса, модально-бытийными отношениями. Более того, выясняется, что для глагольных форм в настоящем и прошедшем времени нехарактерно выражение определенных модальных оттенков. Значительную роль при выявлении типов межкатегориальных отношений играет контекст ситуации, в котором выражаются имплицитные грамматические значения. Полученные данные обозначают перспективы дальнейшего изучения грамматической категории залога, представленного более глубоким исследованием межкатегориальных связей категории залога в морфологической структуре удмуртского и пермских языков.

**Сокращения:**

НК – Национальный корпус удмуртского языка. Available at: http://udmcorpus.udman.ru/body

удм. – удмуртский язык

Библиографический список


1. Бондарко А.В. *Теория морфологических категорий*. Ленинград: Наука, 1976.
2. Костина К.Г. Категория понудительного залога глагола в современном удмуртском языке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2021; Т. 14, Выпуск 7: 2108 – 2112.
3. Гаврилова Н.В. Морфологические и неморфологические средства выражения темпоральности в конструкциях каузативно-результативного комплекса. *Парадигматические и синтагматические аспекты морфологических форм*. Иваново: Издательство ИГУ, 1988: 11 – 19.
4. Золотова Г.А. *Очерк функционального синтаксиса русского языка.* Москва: Наука, 1973.
5. Лайонз Дж. *Введение в теоретическую лингвистику*. Москва: Прогресс, 1978.
6. Пушина Н.И. *Межкатегориальные связи в грамматике неличных форм английского глагола*. Диссертация … доктора филологических наук. Ижевск, 2001.
7. Корди Е.Е. *Модальные и каузативные глаголы в современном французском языке*. Ленинград, 1988.


References


1. Bondarko A.V. *Teoriya morfologicheskih kategorij*. Leningrad: Nauka, 1976.
2. Kostina K.G. Kategoriya ponuditel'nogo zaloga glagola v sovremennom udmurtskom yazyke. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2021; T. 14, Vypusk 7: 2108 – 2112.
3. Gavrilova N.V. Morfologicheskie i nemorfologicheskie sredstva vyrazheniya temporal'nosti v konstrukciyah kauzativno-rezul'tativnogo kompleksa. *Paradigmaticheskie i sintagmaticheskie aspekty morfologicheskih form*. Ivanovo: Izdatel'stvo IGU, 1988: 11 – 19.
4. Zolotova G.A. *Ocherk funkcional'nogo sintaksisa russkogo yazyka.* Moskva: Nauka, 1973.
5. Lajonz Dzh. *Vvedenie v teoreticheskuyu lingvistiku*. Moskva: Progress, 1978.
6. Pushina N.I. *Mezhkategorial'nye svyazi v grammatike nelichnyh form anglijskogo glagola*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Izhevsk, 2001.
7. Kordi E.E. *Modal'nye i kauzativnye glagoly v sovremennom francuzskom yazyke*. Leningrad, 1988.


*Статья поступила в редакцию 01.12.21*

УДК 82.0 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-536-538

***Li Anhua**, Cand. of Sciences (Philosophy), East China Normal University (Shanghai, China), E-mail: sasha6050@yandex.ru*

**MYTHOLOGICAL FACTOR AND TRAGIC OVERTONES IN THE WORK OF CH.T. AITMATOV.** The article attempts to clarify features of functioning of mythological images and the theme of the approaching apocalypse as the tragic inevitability of human existence in the prose of Aitmatov. The main ideas of Aitmatov's work are analyzed. The mythology of the writer's works and the tragic overtones are considered as a special method of generalizing reality with the author's ideas. It is concluded that the myth in the work of Ch. Aitmatov is a form of disclosing the worldview of the heroes and the author, and the tragedy is due to the feelings of the writer, who was not indifferent to the world around him. The main provisions of the research can be used in the educational process, in the development of special courses dedicated to the work of Ch.T. Aitmatov, in the preparation of training sessions on the work of this author in schools, lyceums, colleges, universities.

*Key words:* **Ch. Aitmatov, tragedy, mythological factor, tragic overtones, mythologism.**

***Ли Аньхуа,** канд. филол. наук, Восточно-Китайский педагогический университет, г. Шанхай, E-mail: sasha6050@yandex.ru*

# МИФОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР И ТРАГИЧЕСКИЙ ПОДТЕКСТ В ТВОРЧЕСТВЕ Ч.Т. АЙТМАТОВА

В статье предпринята попытка разъяснить особенности функционирования мифологических образов и темы приближающего апокалипсиса как трагической неизбежности человеческого существования в прозе Айтматова. Анализируются основные идеи творчества писателя. Мифологизм произведений и трагический подтекст рассматриваются как особый прием обобщения реальности с авторскими идеями. В заключение делается вывод о том, что миф в творчестве Ч. Айтматова является формой раскрытия мировосприятия героев и автора, а трагизм обусловлен чувствами писателя, который неравнодушно относился к окружающему его миру. Основные положения исследования могут быть использованы в учебном процессе при подготовке учебных занятий по творчеству данного автора или при разработке спецкурсов.

*Ключевые слова:* **Ч. Айтматов, трагизм, мифологический фактор, трагический подтекст, мифологизм.**

Чингиз Торекулович Айтматов считается одним из самых влиятельных писателей русской литературы второй половины XX века. Его произведения, наполненные живыми образами и тончайшими чувствами, трогают чувства многих читателей. Словно художник, Айтматов раскрывает в своих произведениях сложнейшие конфликты, особый трагизм, сокрытые в потаенных недрах человеческого существования. Он рассказывает о памяти; о положении человека в обществе; его взаимоотношениях с природой; об ответственности каждого человека перед лицом всего мира; о том, как человек не исправляет прошлые и настоящие ошиб-

ки, и последствиях, с которыми ему придется столкнуться. Важной особенностью прозы Ч. Айтматова является то, что автор рассказывает ее всем, вне зависимости от места жительства, национальности и вероисповедания. Его получателями является все человечество. В этом суть прозы Айтматова.

Цель работы – раскрытие мифологического фактора и трагического подтекста в творчестве Ч. Т. Айтматова.

Для осмысления идей Айтматова, воплощенных в его произведениях, в статье применяется комплексная система методов исследования. Используемые структурный и типологический методы позволяют максимально полно интерпретировать тексты писателя.

Новизна исследования заключается в подходе к изучению произведений Ч.Т. Айтматова с точки зрения их особой мифологичности, выявлена оригинальная черта писателя – трагичный подтекст его прозы.

Результаты исследования*:* миф в произведениях Айтматова – это форма раскрытия мировоззрения героя и автора, а особый трагизм проистекает из переживаний автора, который не безразличен к окружающему миру.

Значительный вклад в изучение основных и частных проблемы мифотворчества и трагизма писателя внесли Ж.А. Арстанбекова [1], Ю.О. Васильева [2], Ву Цзя-цин [3], К.А. Душеева и Г.С. Сатаева [4], В.Г. Левченко [5] и М.С. Мискина [6; 7].

Анализ литературы показывает, что Чингиз Айтматов известен в мире как один из величайших писателей своего времени, а также как публицист, общественный деятель и дипломат. Он стоит на вершине человеческого сознания и уделяет большое внимание основным вопросам, касающимся современного человеческого существования, человеческих ценностей и человеческой судьбы, что отражает его заботу о человечестве и мире. Через элементы устного фольклора, легенды и мифы, которыми изобилует его творчество, Айтматов пытается показать читателю мир с не всегда ему понятной иррациональной стороны. Через мифологию автор выражает кризис между человеком и природой, социальную трагедию между человеком, обществом и страной, выражая через них свой страх перед будущей судьбой человечества. По словам Г.Д. Гачева, Айтматова нельзя назвать просто рядовым писателем текущего времени. «Он – писатель вне века: умеет слагать мифы и легенды – дар редчайший в образованном интеллигенте XX века, в котором рассудок обычно забивает сказочное видение бытия» [8, с. 458].

Мифы и легенды в творчестве Айтматова являются прообразом взаимоотношений человека и природы. Айтматов использовал двусмысленность символизма, басен и мифов, чтобы разоблачить угнетение человеческой памяти и сознания тоталитарным советским режимом, а также разрушение национальной культуры и национальных традиций. Он критически оценил трагедию, которую принесло обществу «крайнее зло» тоталитарного правительства. Помимо размышлений о «крайнем зле» власти, писатель также показал моральное падение власти имущих и «бедственное зло», вызванное их участием в ней, увеличивая масштабы социальной трагедии.

Первые идеи «мифотворчества» Айтматова можно найти в повести «Белый пароход». С точки зрения содержания писатель переходит от изображения реальности к нравственному исследованию и философскому мышлению; с точки зрения стиля отмечается переход от коротких повестей к романам; с точки зрения творческих приемов изменяется стиль повествования писателя – он становится более гибким, внутренняя и внешняя перспективы пересекаются, а повествование лирически интегрировано. Вплетенные в повествование легенды и сказки составляют совершенно органическое целое в духовном мире ребенка. В романе предлагается древняя вечная тема: борьба добра и зла, но с новой точки зрения, глазами мальчика, которому только что исполнилось семь лет и который невинен, он наблюдает за злом во взрослом мире и пытается найти для себя правильный ответ. Сюжет произведения представляет собой некую обобщенную модель человеческого общества, в которой мифология – лейтмотив самого произведения. Т.е. через легенды и мифы Айтматов пытается донести до читателя свои мысли, которые не имеют границ и которые отражают наболевшие проблемы эпохи. К таковым можно отнести сюжеты, рассказывающие о Бугу-Эне, манкурте и Найман-эне, волчице Акбаре и ее нелегкой судьбе.

Мифологическая тема художественного мира Айтматова представлена стремлением поиска пути к нравственной совести и вечным ценностям. В «Белом пароходе» автор рассказывает о желании героя обрести для себя истину через вечную борьбу добра и зла; в повести «Пегий пес, бегущий краем моря» особенности непрерывности жизни представлены в виде вечного круговорота жизни и ее элементов. В романе «И дольше века длится день...» показывается, что «жизнь похожа на бесконечный поезд, который словно едет по кругу без остановки» [3, с. 10].

Мифологизму Ч. Айтматова свойственна особая специфика, он словно находится в центре пересечения мифологических систем разных народов в разных доисторических эпохах. И его нельзя рассматривать как способ создания иной, второй реальности, это – форма познания мира героя и автора. И если характеристикой мифологических символов в ранних произведениях является влечение к «природе», то в поздних формируется особый тип героя, стремящийся разрушить старые устои своего общества и выйти в новый мир. Философской этике зрелой прозы Айтматова, не выходящей за рамки экологического контекста, все более характерна тема эсхатологии, когда диким животным и человеку приходится сталкиваться с угрозой вымирания. В этом весь символизм творчества Айтматова – либо наступит конец света, либо произойдет самоуничтожение видов. При этом становится понятно, что мотивы автора, которые он пытается передать через художественные произведения, в основном являются экзистенциальным откликом его душевного состояния, ведь он четко понимает, что происходит в мире.

Так формируется еще один лейтмотив произведений Айтматова – особая трагичность происходящего. В долгом историческом процессе развития человеческой культуры она рассматривалась во многих аспектах, таких как философия, история искусства, психология, литературная критика и эстетика. Трагедия часто разбирается как синоним понятия отчаяния, она стала символом несостоятельности человеческого духа и невозможности осуществить мечту. Это далеко не так. Мировая классическая трагедия в лучших своих произведениях всегда призывала к жизни. Через мучения и гибель – к бессмертию, через сострадание и сопереживание страданиям героев – к «очищению» нравственному и духовному, что еще Аристотелем было определено как «катарсис». Аристотель имел в виду не примирение, а «очищение человека от страстей и чувств и нравственное возвеличивание человека» [1, с. 11].

В начале своего творчества Айтматов сосредоточен в основном на трагических событиях жизни. В его работах тщательно изображены катастрофы и травмы, нанесенные войной, а также упорство советских людей, которые упорно трудились, чтобы построить новую жизнь после войны. Писатель не раз говорил, что трагедия – мощная сила, которая может заставить людей подняться духом и задуматься о смысле жизни. В переплетении легенды, фантазии и реальности Айтматов использует печаль и душевную боль своих героев, чтобы раскрыть проблемы человека и природы, добра и зла. Наиболее ярко мотивы жертвы прослеживаются в рассказах «Плаха» [9] и «Пегий пес, бегущий краем моря» [10].

После 1970-х годов, ознаменованных публикацией повести «Белый пароход», писатель стал выражать трагическую коннотацию через слияние и взаимное отражение мифов и реальности, которые «стали основным средством выражения значимости трагедии в литературном творчестве Айтматова» [5, с. 121].

Ч. Айтматов очень озабочен пониманием глобальных рисков, с которыми сталкивается человечество – окружающей среды, этики, экономики, военной политики, духовности и морали. В своих произведениях автор описывает многочисленные примеры того, как загрязняются реки и моря, вырубаются леса, исчезают редкие животные, растет опасное производство. Об одном из таких трагических событий, которое могло бы заставить людей задуматься о происходящем, писатель пишет в произведении «Ода величию духа. Диалоги». Участвуя в «диалоге» с японским мыслителем Дайсаку Икеды, Айтматов рассуждает на тему Чернобыльской аварии как «о величайшей трагедии, наглядно демонстрирующей, что человечеству необязательно воевать, чтобы навеки искалечить жизнь себе подобных» [11, с. 213]. В диалогах с Икедой прослеживаются мысли писателя о том, что люди сами стремятся к своей погибели, разрушению цивилизации, апокалипсису. Совершенствуя свои навыки, изобретая уникальные механизмы, человек стремится к новым целям. Но, получая желаемое, вдруг начинает чувствовать себя царем природы, особенно во времена духовного кризиса, забывая, что все произошло по воле Бога. Тогда удовольствие начинает поедать человека изнутри. Чтобы покорить природу и пожинать новые временные блага, он готов отказаться от всего, включая возможность жить в мире, следуя своему пути, продолжать род.

Писатель задается себе вопросом: почему возникает данный феномен. Может быть это некая «трагическая патологии»? Возможно, экстаз постоянного покорения сущности жизни делает человека несчастным, и он начинает принимать все как должное, атрофируя чувство преемственности продолжения рода. Как пишет Айтматов, «победа пресыщает, и люди утрачивают вкус к жизни, предпочитая плыть по течению и ничего не предпринимать» [11, с. 244–245].

Айтматов очень глубок и философичен в своих размышлениях, что придает его произведениям прекрасную художественную и литературную форму. Его романы всегда характеризовались сильной поэзией, отличавшей добро от зла, сильным чувством морали и человечности. Свой однолинейный пессимизм (для конкретной действительности) Айтматов развил в полифонический (для конкретной реальности, для общей реальности, для истории, для всего будущего человеческой цивилизации), продолжив писать о еще более трагическом несчастье на самом деле. В своих произведениях он ставит и решает основные проблемы человека на очень глубоком философском уровне, а иногда и лучше, чем так называемые профессиональные философы, социологи и социологи, следуя лучшим традициям русской литературы. Он хорошо использует повествовательные методы фольклора, а затем сочетает метафоры, легенды, символизм и реальность, так что его произведения имеют простую и красивую атмосферу, а также собственное спокойствие и открытость.

Прозу Айтматова нельзя отнести к современному мифотворчеству. Мифологическое начало творчества писателя – «естественный и органичный этап осмысления судьбы и состояния истории человечества, воплощенный в мифологии как своеобразный «сгусток» человеческой мудрости»» [4, с. 190]. Использование писателем мифов и сказок открывает духовное пространство, связь времен, чтобы читатель смог оторваться от повседневности. При воспроизведении образа мира, полного мифов, легенд и первобытных сил природы, голос Айтматова приобрел особую звучность, а писатель довел свой художественный талант до край-

ности. Именно это сфера, кажется, составляет основу творчества Айтматова, и здесь укореняется его внутренняя целостность [12].

Трагический же подтекст литературных творений Айтматова развился из начального прославления национального духа и бескорыстия, благородства простых людей, постепенно он перерос в глубокое размышление о трагических проблемах между человеком и природой, человеком и обществом, человеком и человеком, сформировав уникальный стиль творения писателя.

Трагизм возникает, когда такой человек стоит у пределов. Трагическое сознание – это не только предпосылка трагического существования в творчестве Айтматова, но и чувство тревоги за отношения между человеком и природой, обществом и миром; чувство спасения от трагической судьбы человечества в будущем. В своем творчестве писатель показывает не только сущность людей, преданных деньгам, но и отчужденный мир, превративший людей в оружие войны. Он надеется, что люди смогут восстановить свои моральные убеждения и рациональность, сознательно противостоять отчуждению денег, разорвать цикл войны и отчуждения мира и в конечном итоге вернуться к пониманию людей как высших существ, а не как инструментов войны.

Айтматов и его герои чувствуют ответственность за все, они перешагивают границы обычного. Автор приводит читателя к мысли о том, что человек должен стать хоть один раз в жизни Дон Кихотом, что человек должен делать, может, что-то не разумное, а просто искреннее. Самоспасение, мышление о планетах и диалог между различными цивилизациями являются средствами спасения в его произведениях и основаны на предотвращении трагедии и стремлении к устойчивому развитию всего человечества. Можно сказать, что осознание трагедии превосходит и предотвращает ее появление.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы: каждый писатель обращается в своем творчестве к тем темам, которые актуальны в его время, и при этом у каждой цивилизации имеется свой особый взгляд на самые великие ценности – мир и человека в нем. Для Айтматова мифы и легенды – это не только важные ресурсы для понимания и интерпретации трагического существования, но и способ убедить людей поступать хорошо. Отображение трагедии – это тревога и предупреждение о настоящем и будущем, а пробуждение в людях самосохранения – конечная цель автора. Писатель использует мифы и легенды, чтобы выразить свою трагическую природу: сначала для того, чтобы вдохновить человеческий дух и усовершенствовать человеческую душу, а затем предотвратить трагедию и, наконец, изменить моральные принципы. В работах Чингиза Айтматова самое замечательное то, что они не ограничены одним временем, они вечны!

Говоря о перспективности дальнейшего исследования темы, следует отметить, что работы Ч. Айтматова нуждаются в более подробном и глубоком анализе, поскольку они содержат особые мифологические материалы, которые автор использует для противодействия деструктивным воздействиям цивилизации и основательного разрушения гармонии мира и человека. Изучая мифологический мотив в творчестве Айтматова, можно по-новому взглянуть на его творчество и глубоко прочувствовать просвещение мифологического мотива в творчестве современных людей.

Библиографический список


1. Арстанбекова Ж.А. *Жанровое своеобразие романа Ч. Айтматова «И дольше века длится день»*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Бишкек, 2016.
2. Васильева Ю.О. Образ рубежа тысячелетий в публицистике Ч. Айтматова и В. Распутина. *Известия Саратовского университета.* Новая серия. Серия Филология. Журналистика. 2017; Т. 17, Выпуск 3: 338 – 342.
3. Ву Ц. *Поэтика мифологизма в творчестве Чингиза Айтматова: На материале «Белый пароход», «Пегий пес, бегущий краем моря», «И дольше века длится день...»*. Автореферат диссертации … магистра гуманитарных наук. Тайвань, Тайбэй. 2006.
4. Душеева К.А., Сатаева Г.С. Мифотворческие взгляды в произведениях Ч. Айтматова. *Известия вузов Кыргызстана*. 2017; № 4: 190 – 192.
5. Левченко В.Г. *Чингиз Айтматов. Проблема, поэтики, жанра, стиля*. Москва: Советский писатель, 1983.
6. Мискина М.С. Лейтмотивы романов Ч. Айтматова. Проблемы литературных жанров. *Русская литература XX века*. Томск: ТГУ, 2002; Ч. 2: 232 – 236.
7. Мискина М.С. Мифологические мотивы в повестях Ч. Айтматова. *Juvenilia*: тезисы докладов Региональной филологической конференции молодых ученых. Томск: Издание ТГУ, 2000; Выпуск 5: 155 – 157.
8. Гачев Г.Д. *Чингиз Айтматов (В свете мировой литературы)*. Фрунзе: Адабият, 1989.
9. Айтматов Ч.Т. *Плаха*. Москва, 1986.
10. Айтматов Ч.Т. *Пегий пес, бегущий краем моря*. Москва, 1977.
11. Айтматов Ч.Т. *Дайсаку Икеда. Ода величию духа. Диалоги*. Москва, 2012.
12. Кофман А.Ф. Художественный мир Чингиза Айтматова. *Studia Litterarum*. 2019; Т. 4, № 2: 292 – 311.


References


1. Arstanbekova Zh.A. *Zhanrovoe svoeobrazie romana Ch. Ajtmatova «I dol'she veka dlitsya den'»*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Bishkek, 2016.
2. Vasil'eva Yu.O. Obraz rubezha tysyacheletij v publicistike Ch. Ajtmatova i V. Rasputina. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Novaya seriya. Seriya Filologiya. Zhurnalistika. 2017; T. 17, Vypusk 3: 338 – 342.
3. Vu C. *Po`etika mifologizma v tvorchestve Chingiza Ajtmatova: Na materiale «Belyj parohod», «Pegij pes, beguschij kraem morya», «I dol'she veka dlitsya den'...»*. Avtoreferat dissertacii … magistra gumanitarnyh nauk. Tajvan', Tajb`ej. 2006.
4. Dusheeva K.A., Sataeva G.S. Mifotvorcheskie vzglyady v proizvedeniyah Ch. Ajtmatova. *Izvestiya vuzov Kyrgyzstana*. 2017; № 4: 190 – 192.
5. Levchenko V.G. *Chingiz Ajtmatov. Problema, po`etiki, zhanra, stilya*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1983.
6. Miskina M.S. Lejtmotivy romanov Ch. Ajtmatova. Problemy literaturnyh zhanrov. *Russkaya literatura HH veka*. Tomsk: TGU, 2002; Ch. 2: 232 – 236.
7. Miskina M.S. Mifologicheskie motivy v povestyah Ch. Ajtmatova. *Juvenilia*: tezisy dokladov Regional'noj filologicheskoj konferencii molodyh uchenyh. Tomsk: Izdanie TGU, 2000; Vypusk 5: 155 – 157.
8. Gachev G.D. *Chingiz Ajtmatov (V svete mirovoj literatury)*. Frunze: Adabiyat, 1989.
9. Ajtmatov Ch.T. *Plaha*. Moskva, 1986.
10. Ajtmatov Ch.T. *Pegij pes, beguschij kraem morya*. Moskva, 1977.
11. Ajtmatov Ch.T. *Dajsaku Ikeda. Oda velichiyu duha. Dialogi*. Moskva, 2012.
12. Kofman A.F. Hudozhestvennyj mir Chingiza Ajtmatova. *Studia Litterarum*. 2019; T. 4, № 2: 292 – 311.


*Статья поступила в редакцию 25.11.21*

УДК 398 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-538-542

***Ismailova (Sutayeva) Z.R.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasa of Dagestan Federal Research Centre, Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: zarema.sutaeva@mail.ru*

**MEMORIES OF MAGOMED JAFAROV**. The purpose of the study is to consider as an object of artistic research the memoirs of Magomed Jafarov, who created an outstanding historical and artistic memoir testimony about the civil war in Dagestan. The scientific novelty of the work is due to the fact that the memoirs of Magomed Jafarov are being studied for the first time from the point of view of their genre and artistic features, and the text of Jafarov's memoirs is analyzed. As a result of the study, it is revealed that the author is able to create a true picture of the era of the civil war, to show the life of the Dagestani peoples in this not easy time. The memoirs also trace the fate of Dagestani and Russian officers who found themselves in a difficult life situation after the revolution. Jafarov's memoirs present portraits of historical figures who played an important role in the era of the civil war. We can also judge Jafarov's extraordinary skill as a memoirist author.

*Key words:* **Magomed Jafarov, memories, style, Dagestan memoir and biographical literature, author, genre features.**

***З.Р. Исмаилова (Сутаева),*** *канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: zarema.sutaeva@mail.ru*

# ВОСПОМИНАНИЯ МАГОМЕДА ДЖАФАРОВА

Цель исследования – рассмотреть как объект художественного исследования мемуары Магомеда Джафарова, создавшего незаурядное в историческом и художественном отношении мемуарное свидетельство о гражданской войне в Дагестане. Научная новизна работы обусловлена тем, что мемуары Магомеда Джафарова впервые исследуются с точки зрения их жанровых и художественных особенностей, а также проводится анализ текста мемуаров Джафарова. В результате исследования выявлено, что автор смог создать правдивую картину эпохи гражданской войны, показать жизнь дагестанских народов в это нелегкое время. В воспоминаниях также прослеживается судьба дагестанских и русских офицеров, оказавшихся после революции в нелегкой жизненной ситуации. В мемуарах Джафарова представлены портреты исторических лиц, игравших важную роль в эпоху гражданской войны. Мы также может судить о незаурядном мастерстве Джафарова как автора-мемуариста.

*Ключевые слова:* **Магомед Джафаров, мемуары, воспоминания, стиль, дагестанская мемуарно-биографическая литература, автор, жанровые особенности.**

Актуальность данной темы обусловлена необходимостью рассмотрения мемуаров Магомеда Джафарова как феномена дагестанской биографической литературы, выявление их жанровых и стилевых особенностей. Введение в научный оборот воспоминаний Магомеда Джафарова не только углубит наше понимание мемуарных текстов, но и позволит иначе взглянуть на исследование текстов, находящихся в пограничном пространстве между историей и литературой.

В соответствии с целью определены следующие задачи*:* проанализировать жанровые и художественные особенности мемуаров Магомеда Джафарова, структуру мемуарного текста; рассмотреть портреты исторических лиц, данных в мемуарах, и стилевое разнообразие воспоминаний.

В работе применены следующие методы исследования: культурно-исторический, сравнительно-сопоставительный и аналитический.

Теоретической базой работы явились труды по истории русской литературы и по вопросам автобиографической прозы таких авторов, как М.М. Бахтин, Л.Я. Гинзбург, Ю.М. Лотман.

**Эпизоды гражданской войны в воспоминаниях Магомеда Джафарова**

Автор воспоминаний о гражданской войне в Дагестане родился 1 апреля 1884 г. в селе Кудали Гунибского округа в семье царского офицера Джафара Хаджи, служившего ранее наибом у Шамиля. Магомед Джафаров был послан отцом на учебу в реальное училище в Темир-Хан-Шуре, тогдашнюю столицу Дагестана. Завершив учебу, Магомед Джафаров поступает всадником-добровольцем во 2-й Дагестанский полк. В русско-японской войне Магомед Джафаров отличился и 2 декабря 1905 года был награжден знаком Военного ордена (Георгиевский крест) 4-й степени.

Далее, уже по окончании войны с Японией, М. Джафаров продолжает свое образование в Елизаветградском кавалерийском училище, куда был зачислен юнкером. Училище он окончил в 1907 году, в чине хорунжего был назначен в 1-й Нерчинский полк. С началом Первой мировой войны М. Джафарова по его ходатайству переводят в 1-й Дагестанский полк, где он начинал свою военную карьеру. М. Джафаров мотивировал свою просьбу тем, что его происхождение, знание языков и обычаев принесет больше пользы делу.

Но начались революционные события, М. Джафаров возвращается в Дагестан и попадает в круговорот социальных перемен.

Очень своеобразно показан в мемуарах Джафарова тот переломный момент в армии, когда солдаты открыто отказывались подчиняться офицерам, отвергая все принятые ранее субординации. Но в отличие от воинских частей России, где нередки были случаи избиения, даже убийства офицеров, не говоря уже об оскорблениях их (см. воспоминания А.Л. Толстого об этом периоде [1, с. 76–81]), в среде дагестанцев таких обостренных отношений, как правило, не было. Хотя и Джафаров не раз отмечает снижение дисциплины, иной раз до критического уровня, уже в ходе гражданской войны, когда он предпочитал не заходить с вооруженными частями в сдавшиеся села, боясь разграбления жителей, которое не смогли бы удержать офицеры. В тот же момент Джафаров замечает, что социальные катаклизмы в России сплотили офицеров-дагестанцев, их охватило осознание грядущих бед и потрясений: «Среди офицеров 1-го Дагестанского конного полка, в котором я служил, довольных исходом Февральской революции не было (имею в виду, конечно, офицерство дагестанцев). Все были крайне огорчены» [2, с. 71]. Сущность событий, значение их для народной жизни и, в частности, для Дагестана, не понимал никто. Известно было лишь об отречении царя. О судьбе Дагестана, честно признается Джафаров, в этот момент тоже никто не думал. Все были подавлены тяжелыми предчувствиями ожидания грозных последствий, ожидающих как самих офицеров, так и их семьи. Понять их смятение нетрудно, ведь офицеры, захваченные революцией врасплох, не знали и не умели ничего, кроме военного дела. Они и их семьи жили на то жалованье, которое им платило российское государство. Они не знали, что их ждет, выживут ли они вообще, смогут ли они найти себя в изменившемся мире. Их смятение и подавленность отражены в мемуарах полковника Джафарова.

Джафаров отмечает далее новую проблему дагестанских офицеров. Они давали присягу царю, вышедший же вслед за отречением царя приказ о присяге Временному правительству вернул дагестанцев от раздумий к действительности и показал реальное значение произошедшей революции. Собравшиеся дагестанские офицеры, как отмечает автор, пришли к решению: «…никому присягать больше не надо. Был царь, ему присягали. Нет теперь его, нет и данной присяги. Новых же обязательств никому не давать, а идти в Дагестан. Там, в Дагестане, видно будет, как поступить и кому присягать» [2, с. 72]. Здесь Джафаров и его сослуживцы, как изложено в мемуарах, начали уже задумываться о будущем Дагестана и своем положении в нем.

Л. Гинзбург, размышляя о специфике мемуарной литературы, отмечала: «Мемуарист не может творить события и предметы, самые для него подходящие. События ему даны, и он должен раскрыть в них латентную энергию исторических, философских, психологических обобщений. Мемуарист прокладывает дорогу от факта к его значению. И в факте тогда пробуждается эстетическая жизнь; он становится формой, образом, представителем идеи. Романист и мемуарист как бы начинают с разных концов и где-то по дороге встречаются в единстве события и смысла» [3, с. 32].

Стремительность непрерывно сменяющихся картин, точно в калейдоскопе истории, только подчеркивает драматизм событий. Хотя в воспоминаниях Джафарова нередко возникают комические ноты и даже эпизоды, они не умаляют трагизма, но иногда сводят его к фарсу (отношения турок и Узун-Хаджи). Трагическая неизбежность судьбы Джафарова и его семьи, органично переплетенной как с судьбой всего Дагестана и его народа, так и России в целом, очевидна в контексте времени и исторического пространства.

Характеризуя композицию мемуарного произведения, можно привести определение, данное Ю.М. Лотманом: «Композиция художественного текста строится как последовательность структурных доминант разных уровней» [4, с. 130].

Здесь, в повествовательной ткани воспоминаний М. Джафарова мы можем выделить несколько таких последовательно перемежающихся, переплетающихся пластов. Это, во-первых, поступательный, однонаправленный рассказ о ходе гражданской войны в Дагестане, о ее движении и развитии. Второй пласт воспоминаний – это вклинивающиеся в это повествование короткие эпизоды, как бы вставные новеллы, порой комичные, забавные (см., например, «Исмаил Хаки-Бей в Гунибе»). Наконец, третий пласт воспоминаний – портреты и характеристики действующих лиц. Все три уровня воспоминаний пронизаны авторскими комментариями, помимо этого все они постоянно перекликались с основной темой воспоминаний – судьбой Дагестана и его народа.

Комментарии Джафарова, авторские оценки касались различных аспектов воспоминаний. Так, судьба дагестанского офицерства, к которому принадлежал и Джафаров, стала камнем преткновения взаимоотношений многих дагестанских общественных движений. Офицеры были все еще значительной силой, их пытались привлечь на свою сторону, судьба же офицеров была очень мрачной, об этом недвусмысленно признается Джафаров в своих воспоминаниях: «Офицерству некуда было деться. Оно оказалось в тупике. Офицерство примкнуло к нему (Гоцинскому) как к дагестанской национальной силе. Но оно сознавало, что шариат отвергнет офицерство, и в случае победы имам отвернется от него, если не случится чего похуже» [2, с. 79].

Джафаров понимал, что офицеров как представителей царской армии одинаково не приемлют как левые (большевики и эсеры), так и правые, то есть представители мусульманского духовенства, которых возглавлял имам Нажмудин Гоцинский. Поэтому союз с ним не обещал офицерам ничего хорошего. Но другие движения были для офицеров еще менее приемлемы, их слишком многое разделяло с левыми.

Судьба дагестанских офицеров перекликается с судьбой российского офицерства. Один из гвардейских офицеров, Владимир Трубецкой, потомок декабриста, оставил воспоминания, где показал судьбу русского офицерства. Правда, воспоминания Трубецкого затрагивали в основном период до Первой мировой войны. Но события довоенные перекликаются с размышлениями автора о событиях послереволюционного периода и судьбах офицеров в ту эпоху. Судьба Трубецкого также была трагична, он был расстрелян как офицер, хотя и не принимал никакого участия в антиреволюционном движении. Хотелось бы отметить, что Трубецкой пишет в своих мемуарах о том, что уже перед Первой мировой войной в стране (особенно в окружении императора) наметились разрушительные тенденции, выражавшиеся в непростительно легкомысленном игнорировании политической и социальной обстановки в стране [5, с. 110–111] (об этом же см. воспоминания С.М. Волконского, внука декабриста [6, с. 157]).

**Портреты и характеристики исторических лиц**

В воспоминаниях М Джафарова много замечательных портретов его современников. Портреты эти отличаются по своей тональности – от нейтрального до резко сатирического, как например, портрет Узун-Хаджи, чей портрет характеризует и отношение к нему автора М. Джафарова, видевшего в нем не духовного

лидера мусульман, а ловкого авантюриста и корыстолюбца, прикрывающегося религиозными лозунгами. Фанатизм и невежество Узун-Хаджи автор обличает в описании его жизни. Еще отец М. Джафарова остроумно высмеял его, предложив обнаружить могилы его родных. Представив Узун-Хаджи как мошенника, манипулирующего невежеством своих земляков, автор обличает также его корыстолюбие и алчность: «Только звонкая монета угодна Богу» (т.е. не бумажные деньги – *З. С.*) – так внушал Узун-Хаджи тем, кто просил его совета, своим последователям. Вместе с тем не стоит думать, что автор, обличая Узун-Хаджи, не делал разницы между лицемерием и искренним религиозным чувством, не испытывал уважения к религии. Но, к несчастью, многие невежды, фанатики и мошенники, прикрываясь религиозными лозунгами, использовали ислам для совершения темной и корыстолюбивой деятельности, обманывая поверивших в них горцев. К ним Джафаров относил и Узун-Хаджи.

В то же время М. Джафаров при всем неприятии личности Узун-Хаджи отрицает его участие в разгроме Хасав-Юрта: «Совершенно неверно распространенное убеждение, что Узун-Хаджи разгромил Хасав-Юрт. В этом нелепом и диком разгроме народных ценностей Узун-Хаджи совершенно не был повинен… все, что можно поставить в его счет, это то, что он, конечно, использовал момент и поучаствовал в ограблении города». Тем самым этим объяснением Джафаров показывает ужасающее влияние, которое оказывает атмосфера разрушения и хаоса, стремления прийти к власти любой ценой, даже через разрушения и смерть.

В воспоминаниях М. Джафарова немало замечательных наблюдений, портретов дагестанцев, даже в такое сложное, трагическое время проявивших себя как стойкие, с твердыми нравственными ценностями люди. Это Али-Хаджи Акушинский, Махач Дахадаев, Джелал-Эд-Дин Коркмасов, Саид Габиев и ряд других выдающихся представителей дагестанского народа.

Вместе с тем в воспоминаниях есть портреты людей, чьи качества нельзя определить односложно. Здесь присутствуют и светлые, и мрачные тона. Таков, например, имам Дагестана Нажмудин Гоцинский. М. Джафаров отмечает, что в это смутное, грозное время, когда власть постоянно переходила от одних политических сил к другим, подлинное влияние и власть имели люди не столько праведные, как Али Хаджи Акушинский, сколько богатые и влиятельные, как Нажмудин Гоцинский. Это объяснялось, конечно, прежде всего, крайним обнищанием населения, зависевшего от помощи богатых и власть имущих людей, а также их духовных наставников-кадиев и алимов, которые также материально зависели от богачей.

В этом портрете Гоцинского М. Джафаров показывает, с одной стороны, ум, силу характера, достаточно серьезное образование, но, с другой стороны, автор мемуаров в портрете имама Нажмудина Гоцинского отмечает и его алчность, надменность, заносчивость, неуемное властолюбие и жестокость. Помимо этого, Гоцинский для достижения серьезных политических результатов не мог поступиться личной неприязнью, отталкивая от себя и своего движения немало полезных людей. Так, Муслима Атаева из-за личных счетов он отказался принимать в свое движение. Убедившись в недальновидности и мелочности Гоцинского, М. Джафаров окончательно разочаровывается в нем и его движении и отходит от них.

Неоднозначность портрета Гоцинского, комичные, даже фарсовые штрихи его характеристики, когда он заставлял многих представителей знати и крупного чиновничества прислуживать себе, выделяет его среди других исторических лиц в воспоминаниях Джафарова. Их вообще отличает отсутствие схематизма. Вместе с тем автор о многом пишет достаточно резко и прямо.

Характеризуя, например, офицера турецкого генерального штаба по имени Раушат-бей, Джафаров также выявляет странное, даже пугающее противоречие в облике этого образованного офицера турецкого генерального штаба. Поначалу М. Джафаров характеризует его как вполне достойного человека и офицера: «Человек этот был очень развитой, знал несколько языков, говорил сам, да и я слышал от других, что у него есть ученые труды». Но тут же автор освещает другую сторону Раушат-бея: «Странно было видеть офицера и ученого в той роли, которую выполнял здесь Раушат-бей. Для меня после нескольких дней пребывания в Хурдамане стало ясно, что он был причастен к армяно-татарской резне, был ее прямым организатором» [2, с. 11].

В портрете этого турецкого офицера, изображенного в мемуарах Джафарова, мы угадываем зловещие признаки того типа, который позже породил и тоталитарные системы Запада и Востока в XX в. Именно такие системы, предвосхищенные ранее в антиутопиях Замятина, Хаксли и Оруэлла, создали тип образованного, просвещенного службиста или даже ученого, который хладнокровно проводил бесчеловечные операции и эксперименты – вроде резни, как в воспоминаниях Джафарова, концлагерей в СССР, Германии, Китае и других странах, выстроивших такую систему. Пожалуй, это первое в дагестанской литературе отображение такого явления – парадоксальное соединение в одном человеке образования, учености и палаческих, человеконенавистнических устремлений и действий.

Образ автора в мемуарах Джафарова состоит как бы из нескольких планов – автор-повествователь, автор – создатель мемуаров и автор – герой мемуаров. Их позиции не всегда совпадают. Нередко автор-повествователь, наделенный, конечно, большим знанием и пониманием ситуации, находит ошибочным действия автора – героя мемуаров. Так, М. Джафаров, например, отмечает, что полученное им письмо от командующего войсковой операцией предписывало Джафарову и его частям сохранять определенные позиции. Лишь позднее Джафаров узнал об ошибочности этого решения, но интересно, что письмо, успокоившее его сомнения, было воспринято им с удовлетворением: «Все это оказалось неправдой (письмо – *З. С.*), но так хочется верить в то, что желаешь верить» [2, с. 140]. Это признание, принадлежащее уже Джафарову – автору мемуаров, открывает нам новую сторону автора – его философское отношение к прошлому.

Характеризуя перипетии гражданской войны в Дагестане, представляя самых различных людей, время от времени возглавлявших движение самых различных сил против большевиков – Узун-Хаджи, Нажмудина Гоцинского, Кайтмаза Алиханова, Нух Бека Тарковского и других, Джафаров рисует их портреты. Перед нами предстают исторические личности, которых объединяло, прежде всего, безудержное стремление к власти, честолюбие, амбиции и нередко алчность. Поскольку ни сплоченностью со своими сторонниками, ни способностью поступиться своими личными амбициями и интересами для общих целей они не отличались, то добиться сколько-нибудь успешных результатов они не могли. Джафаров – автор мемуаров, описывая положение и действия Джафарова – участника этих событий, нередко показывает трудное, а порой мучительное положение Джафарова – героя мемуаров, который не раз оказывался в центре конфликта между вчерашними союзниками, которых разводили в разные стороны их личные амбиции и интересы. Все более и более убеждаясь, что все эти люди в силу названных причин успеха добиться не могут, и только пытаются использовать его организаторские способности, опыт, военный талант, влияние на офицеров и всадников, Джафаров – участник событий все более и более начинает разочаровываться как в участниках антибольшевистских движений, так и в достижении ими каких-либо результатов.

На наш взгляд, центральным образом мемуаров Джафарова является сам Дагестан. Любовь к Дагестану и его народу, стремление служить ему, защищать от самых разных захватчиков – вот нравственная и гражданская позиция Магомеда Джафарова, выраженная в замечательной художественной форме.

Автор описывает не только перипетии гражданской войны, но и (что характерно для мемуаров Джафарова) выявляет в художественно-эпической форме ту борьбу, которую народы Нагорного Дагестана ведут со своей природой, порой очень суровой, с недостатком солнца и земельных угодий, подходящих для сельскохозяйственной обработки. Здесь в очень яркой, образной форме выразился стиль мемуаров Джафарова, не изобилующий стилистическими украшениями или традиционной образностью, но ясный, сжатый, лаконичный. В то же время язык мемуаров отличается выразительностью, а порой и резкостью, когда автор обличает алчность и жестокость тех или иных сил или их участников – «нелепое и дикое разрушение» (о разгроме Хасав-Юрта) – или «полуголодного существования среди вечно враждебной и малодоступной им природы Нагорного Дагестана» [2, с. 167].

Возвращаясь к турецкой теме в мемуарах Джафарова, отметим также, например, что автор выражает негодование против турок, обманувших чаяния дагестанцев, более того, ведущих себя как оккупанты в завоеванной стране, реквизируя все более или менее ценное из продовольствия, обрекая людей на голод. Будучи не из самых богатых слоев, Джафаров хорошо знал жизнь и нужды простых дагестанцев: «Зима подходила к концу. Запасы прошлого урожая у крестьян уже истощились. Остатки были самым скудным образом рассчитаны, чтобы продержаться до нового урожая. Беднота уже начала по обыкновению голодать. А турки требовали, брали, ни с кем, ни с чем не считаясь. Кормили кукурузой лошадей, когда ее не хватало людям. В условиях нашей горской жизни это было даже издевательство, кощунство» [2, с. 169]. Турки требовали для себя, подчеркивает Джафаров, лучшего, что было в Дагестане: «Они желали иметь масло обязательно из гидатлинского ущелья, виноград с Гимров, самых лучших молодых барашков» [2, с. 169].

Строки мемуаров Джафарова, гневно обличающие турок, полны негодования и горечи разочарования, так как турки не только не помогли дагестанцам, но окончательно разорили и без того обнищавшее за время смуты население.

Джафаров поднимает в своих мемуарах еще одну проблему, связанную с пребыванием турок в Дагестане. Эта проблема взаимоотношений турок с осевшей в Дагестане группой русских офицеров. Будучи с ним в знакомстве, даже в дружеских отношениях с большинством из них, Джафаров нередко помогал им и оказывал свое покровительство. Турки же, войдя в Дагестан, сразу же стали в той или иной форме преследовать русских офицеров. Так как большая часть офицеров укрылась в горах, опасаясь преследования со стороны большевиков, то многие бывшие сослуживцы оказывали им помощь, в том числе и в Гунибе, где жила тогда семья Джафарова: «На Гунибе у них оставалось еще одно единственное убежище, где они могли бы передохнуть: это моя семья. Они постоянно бывали там, отводили душу и подкармливались немного, когда у нас самих было, что покушать». Вопрос о русских офицерах был для Джафарова непростым. С одной стороны, учитывая историческое прошлое Дагестана и России, отца, деда и других родных Джафарова, воевавших с русскими войсками, можно понять, что Джафаров это помнил. Но, с другой стороны, нельзя забывать, что Джафаров окончил русскую гимназию, российское кавалерийское Елизаветградское военное училище, служил в царской армии, воевал в Первую мировую войну бок о бок с русскими офицерами. Все обретенные за годы учебы в училище, службы в армии и на войне дружеские, профессиональные, просто человеческие от-

ношения просто так вычеркнуть было невозможно. В Магомеде Джафарове как личности переплелись качества как горца, так и кадрового офицера, а также порядочного, гуманного человека и патриота Дагестана.

Поэтому бросить на произвол судьбы русских офицеров, которых он хорошо знал, поддерживал дружеские отношения, Джафарову не позволяли ни честь горца, защищающего своих гостей, ни достоинство офицера и человека, ненавидящего хаос и кровопролитие. Очень хорошо характеризует также Джафарова как героя мемуаров эпизод с генералом Вольским, бывшим губернатором Дагестана. Нух Бек Тарковский, бывший сослуживец Вольского, получает от экс-губернатора письмо, в котором тот, жалуясь на притеснения в Грузии, просит по возможности приютить его в Дагестане, объясняя свой выбор любовью к Дагестану и дружескими семейными связями со многим дагестанцами. Тарковский советуется с Джафаровым, на что тот выражает решительное согласие на приезд Вольского: «Я считал, что отказать Вольскому как человеку, просящему приюта, нельзя, защищать его в случае нужды мы сможем» [2, с. 93].

Следует отметить, что даже в самых напряженных ситуациях в стиле мемуаров ощущалась ирония, которая вообще присуща Джафарову-мемуаристу. Ирония эта нередко усиливается, переходя в едкий сарказм, как, например, в портрете Узун-Хаджи, которого Джафаров обличал как фанатика, лицемера и корыстолюбца. Порой она очень мягкая, когда Джафаров пишет о тех, с кем его связывали дружеские отношения, хотя и в их адрес Джафаров мог очень жестко реагировать. Так, Джафаров, завершая эпизод с Вольским, отмечает, что влияние Вольского на Тарковского было на благо последнему: «Вольский сдерживал его княжеские амбиции, советовал ему считаться с революцией в России и не слишком гнаться за погонами и привилегиями» [2, с. 94]. Джафарову-мемуаристу вообще свойственно находить комическое в поведении людей, в их личности. Или, например, характеризуя связь Абу Муслима Атаева с большевиками как случайную, вызванную разногласиями и личными обидами с Н. Гоцинским и Кайтмазом Алихановым, Джафаров рассказывает о приезде Атаева в Темир-Хан-Шуру в полной форме, с погонами, но, узнав, что город заняли большевики, он снял их и принял сторону большевиков. Джафаров полагает, что он остался бы в погонах и стал сторонником иных сил, если бы те заняли город. Впрочем, Джафаров был убежден, что Атаев по убеждениям не большевик, он поддержал их из-за обиды на Алиханова и других руководителей антибольшевистского движения. Трудно сейчас понять, так ли это, в такое смутное время случайности играют порой очень большое значение. Сам Джафаров признается, что нередко участвовал в операциях либо принуждаемый обстоятельствами, либо в надежде своим участием принести пользу и как-то помочь своему народу.

Следует отметить, что в тексте мемуаров Джафарова, несомненно, пропущены какие-то фрагменты. Чем это было вызвано? Возможно, небрежностью хранителей, а скорее, всего причинами цензурного характера, вероятно, они кого-то изобличали. Так, например, в той части мемуаров, где рассказывается о пребывании русских офицеров в Гунибе под покровительством Джафарова, нет начала рассказа о них, повествование следует сразу после оборванного рассказа о поведении турок в Дагестане. Еще один пример пропуска в тексте был, когда, описывая вооруженное противостояние между частями, которыми командовал Джафаров, и теми, которыми руководил Махач Дахадаев, Джафаров объясняет, почему не захватил Темир-Хан-Шуру, хотя имел такую возможность. Его доводы начинаются сразу со 2-го пункта, он знал, что его части, заняв Шуру, разграбят город до основания. Автор откровенно признается: «У меня не было никаких средств предотвратить это разграбление». Но первый довод Джафарова кем-то изъят, думается, по соображениям цензуры. Здесь, кстати, заметим, что Джафаров очень реалистично оценивал свое влияние на войска в условиях смуты и гражданской войны. Он знал пределы своей власти и не обманывался на этот счет.

Джафаров не раз в тексте мемуаров отмечал, что различные политические движения втягивали его в свои вооруженные конфликты, прикрываясь патриотической риторикой, и, обратившись к его уму, энергии и военному опыту, оставляли ни с чем, между тем сами пользовались плодами его трудов. Но искреннее желание служить своему народу, служить в том качестве, в каком он был обучен и воспитан, и на сей раз заставило М. Джафарова поддаться на уговоры своих друзей, а также представителей Горского правительства и принять командование дагестанскими и чеченскими военными частями в г. Грозном, в Чечне. Попав с дагестанской армией в Грозный, Джафаров застает там Добровольческую армию. Они требуют от Джафарова подчинения себе, мотивируя это тем, что как кадровый офицер царской армии, тем более не раз выступавший против большевиков, он должен в составе Добровольческой армии воевать с большевиками. Для этого они предлагали стать Джафарову военным главой Дагестана с подчинением Добровольческой армии. Отклонив это предложение, Джафаров настаивает на своем выполнении инструкций, полученных им от Горского правительства. Но представители его опять подвели Джафарова, а дагестанские части, посланные с Джафаровым в Чечню, дезертировали и вернулись в Дагестан, убедившись, что Добровольческая армия и числом, и вооружением превосходит их. Джафарову приходилось вести бой с Добровольческой армией, имея под началом лишь немногочисленные чеченские соединения. Это было героическое, но, увы, обреченное сражение, силы были слишком неравны.

Джафаров вынужден был поэтому вернуться в Дагестан с группой дагестанцев и сопровождавшими их до границы с Дагестаном для охраны 150 чеченцами, делавшими это, как подчеркивает Джафаров, совершенно добровольно, из благодарности.

В Дагестане Джафаров узнает, что «добровольцы» требуют от Горского правительства выдачи Джафарова, оно же, хотя не делает этого, но, к его негодованию, защищать не собирается.

Собираясь самостоятельно отстаивать свою жизнь и свободу, Джафаров заезжает по дороге в горы в Петровск. Здесь он знакомится с представителем британской армии английским офицером Роуландсоном. Узнав о неприятностях Джафарова, тот вызвался помочь и предложил отправиться в Грозный, где находился командующий британских частей, генерал Бригс, чтобы тот уладил с Деникиным дело Джафарова. Приехав в Грозный, Роуландсон сдержал слово и убедил Бригса уладить дело Джафарова. Хотя Деникин и его сподвижники жаждали расправиться с Джафаровым, но ссориться с британским командующим из-за Джафарова они не хотели, ведь британцы в настоящий момент были единственными потенциальными союзниками.

Здесь в тексте, после того, как Джафарову удается уйти от «добровольцев», опять пропуск. Повествование обрывается на полуслове, так как Джафаров далее продолжает уже другой эпизод своих воспоминаний о некоем доме, где должно было проводиться некое очень важное, по-видимому, собрание, в связи с которым упомянуты Коркмасов и Хизроев, хотя их и не было на том таинственном собрании. Далее рассказывается об аресте друга Джафарова, Магомед-Мирзы Хизроева и усилиях автора по его освобождению, которые увенчались успехом. С освобождением Хизроева мемуары Джафарова обрываются. Они подписаны сотрудником тогдашних спецслужб – НКВД – Чумаковым. О дальнейшей судьбе Джафарова мы узнаем из его докладной, написанной им в 1921 г. после окончательного отхода от военной деятельности, писем родным из лагеря, а также воспоминаний его сына и дочери. Этот талантливый, порядочный человек, всячески стремившийся служить своему народу, возможно, и делал ошибки, но даже тогда он оказывался гуманнее и человечнее многих своих современников. Как мы узнаем из его докладной, после вступления Добровольческой армии в Дагестан его вынудили участвовать в ее операциях. Можно осуждать Джафарова за это, но он прямо пишет, что сделал это под прямыми угрозами, главное – стремился помешать «добровольцам» сжигать и разорять аулы, как это было в Чечне.

Нет возможности сейчас вдаваться в перипетии дальнейшей судьбы Джафарова, после победы большевиков в Дагестане он сумел, вероятно, убедить власти в своей лояльности, занялся коневодством. Однако в 30-е годы, судя по воспоминаниям его дочери, НКВД, по-видимому, старался завербовать его, и пытался заставить собирать информацию на дагестанскую оппозицию за рубежом. Но ни угрозы семье Джафарова, ни ему лично не вынудили его взяться за такое дело. Его репрессировали, дали 10 лет, потом расстреляли. Таким образом, Джафаров разделил судьбу многих талантливых дагестанцев, трагически погибших в репрессиях тех роковых лет.

Мемуары Магомеда Джафарова, хотя и созданные в экстремальных условиях, явно страдающие от недосказанности (они резко обрываются на полуслове перед вторжением Добровольческой армии в Дагестан), купюр в тексте мемуаров, видимо, цензурного характера, тем не менее являются выдающимся произведением дагестанской мемуарно-биографической литературы.

В ходе исследования над мемуарами Магомеда Джафарова мы пришли к следующим выводам. Стиль мемуаров Джафарова ясный, логичный и последовательный. Ему присуща ирония, которая в зависимости от обстоятельств и персоналий имеет разные градации – от едкого сарказма до мягкого юмора. Уже само по себе создание мемуарного произведения в условиях заточения можно, на наш взгляд, сравнить лишь с произведениями узников фашистских застенков – «Моабитскими тетрадями» Мусы Джалиля и «Репортажа с петлей на шее» Карела Чапека. В нашей же стране можно привести только научную работу, созданную замечательным ученым, основателем российской генетики Н.К. Кольцовым. Он во время судебного процесса, длившегося три недели и завершившегося смертным приговором, вынесенным ему Крыленко, написал научное исследование «О влиянии ожидания смертной казни на общий обмен организма человека» [7]. Этот пример стойкости и научной мысли отчасти сродни нашему земляку, показывает, что и Джафарову в условиях застенка не изменили ум, смелость и талант, позволившие ему создать одно из лучших произведений дагестанской мемуарной литературы, являющееся, несмотря на цензурные пробелы, великолепным отображением одного из самых трагических периодов в истории Дагестана.

Практическая значимость данной работы заключается в расширении художественной значимости мемуарно-биографических произведений. Воспоминания Магомеда Джафарова принадлежат к жанру военных мемуаров. В тексте воспоминаний представлен новый взгляд на гражданскую войну в Дагестане. Помимо историко-культурной ценности, мемуары Магомеда Джафарова обладают и художественными достоинствами. Автор смог воссоздать не только атмосферу гражданской войны, но и жизнь народа Дагестана в это нелегкое время. Стиль воспоминаний Магомеда Джафарова отличается сжатостью, лаконизмом, ему присуща сдержанная ирония. Ирония в тексте воспоминаний имеет свои градации – от едкой сатиры до мягкого юмора. Намеченные в работе проблемы можно углубить и продолжить. Так, рассмотрение новых (в сравнении с данной работой) художественных аспектов и более подробный анализ структуры текста могут составить важный интересный ракурс нового научного исследования.

Библиографический список

1. Джафаров М.Д. *Воспоминания.* Махачкала: «Эпоха», 2005.
2. Толстая А.Л. *Дочь.* Москва, 1992.
3. Гинзбург Л.Я. *О психологической прозе.* Москва: INTRADA, 1999.
4. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. *Об искусстве*. Санкт-Петербург, 1998.
5. Трубецкой В.А. Записки кирасира. *Наше наследие*. 1991; № IV.
6. Волконский С.М. *Мои воспоминания:* в 2 т. Москва, 1992; Т. 2.
7. Кольцов Н.К. О влиянии ожидания смертной казни на общий обмен организма человека. *Известия Института экспериментальной биологии.* 1921.

References

1. Dzhafarov M.D. *Vospominaniya.* Mahachkala: «`Epoha», 2005.
2. Tolstaya A.L. *Doch'.* Moskva, 1992.
3. Ginzburg L.Ya. *O psihologicheskoj proze.* Moskva: INTRADA, 1999.
4. Lotman Yu.M. Struktura hudozhestvennogo teksta. *Ob iskusstve*. Sankt-Peterburg, 1998.
5. Trubeckoj V.A. Zapiski kirasira. *Nashe nasledie.* 1991; № IV.
6. Volkonskij S.M. *Moi vospominaniya:* v 2 t. Moskva, 1992; T. 2.
7. Kol'cov N.K. O vliyanii ozhidaniya smertnoj kazni na obschij obmen organizma cheloveka. *Izvestiya Instituta `eksperimental'noj biologii.* 1921.

*Статья поступила в редакцию 01.12.21*

УДК 821.351.43 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-542-544

***Bekova M.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: madinabekowa@yandex.ru*

***Bataeva T.U.**, postgraduate, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: tombataeva @yandex.ru*

**FEMALE CHARACTERS IN THE PROSE OF A.-G. GOYGOV AND H.-B. MUTALIEV IN THE CONTEXT OF ETHICAL AND RELIGIOUS VALUES.** The article highlights a problem of one of the most important problems of literary science – a problem of character in literature, considered in the aspect of ethical and religious ideas based on the prose of A.-G. Goygov and H.-B.Mutaliev. It is noted that this problem is directly related to the ideological and content aspect of the work and finds a solution in the works of Russian and foreign scientists. It is concluded that the anticlerical theme acts as a thematic dominant in literature – the main weapon in the promotion of a new social philosophy and morality. The anti-religious theme in Ingush literature has been actualized since the late 20s. The harsh criticism of the artists of the word (poets, writers) who had outlived themselves, as it was believed, the norms of the Adats, in essence, meant the beginning of the struggle with religious values, since the moral norms of the unwritten adat closely echoed the traditions of Islam.

*Key words:* **writer, national character, problems, heroes, genre, A.-G. Goygov, anti-religious theme, Ingush literature, analysis, context, content aspect.**

***М.Р. Бекова**, канд. филол. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: madinabekowa@yandex.ru*

***Т.У. Батаева**, аспирант, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: tombataeva @yandex.ru*

# ЖЕНСКИЕ ХАРАКТЕРЫ В ПРОЗЕ А.-Г. ГОЙГОВА И Х.-Б. МУТАЛИЕВА В КОНТЕКСТЕ ЭТИЧЕСКИХ И РЕЛИГИОЗНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Статья посвящена одной из важнейших проблем литературоведческой науки рассматриваемой в аспекте этических и религиозных представлений на материале прозы А.-Г. Гойгова и Х.-Б.Муталиева, – характеру в литературе, Отмечается, что данная проблема имеет непосредственное отношение к идейно-содержательному аспекту произведения и находит решение в трудах отечественных и зарубежных ученых. Делается вывод о том, что в качестве тематической доминанты в литературе выступает антиклерикальная тема – главное оружие в пропаганде новой общественной философии и морали. Антирелигиозная тема в ингушской литературе актуализировалась с конца 20-х годов. Жесткая критика художников слова (поэтов, писателей), изживших себя, как считалось, норм адатов, по существу, и означала начало борьбы с религиозными ценностями, поскольку нормы морали неписаного адата тесным образом перекликались с традициями ислама.

*Ключевые слова:* **писатель, национальный характер, проблематика, герои, жанр, А.-Г. Гойгов, антирелигиозная тема, ингушская литература, анализ, контекст, содержательный аспект**.

Проблема характера в литературе на протяжении многих веков была и остается важнейшей литературоведческой проблемой, ибо каждая эпоха дает свои устойчивые типы героев и характеров. Теоретическое обоснование вопроса, непосредственно связанного с идейно-содержательной стороной произведения, находит решение в трудах отечественных и зарубежных ученых.

М.М. Бахтин определяет характер как «форму взаимодействия героя и автора, которая осуществляет задание создать целое героя как определенной личности» [2, с. 151]. С точки зрения ученого, герой с самого начала изображается «как целое … все воспринимается как момент характеристики героя, несет характерологическую функцию, все сводится и служит ответу на вопрос: кто он?» [2, с. 151]. В этой связи заслуживает внимание творчество А.-Г.С. Гойгова и Х.-Б. Муталиева, внесших огромный вклад в становление ингушской словесности, в формирование ее жанровой системы.

«Ингушская национальная литература, целостная и развитая эстетическая система духовной культуры народа, имеет вековую историю… и является средством отображения действительности, выражением идеологии, психологии и философии народа, его мировоззренческих начал» [8, с. 3]. На ее становление и развитие колоссальное влияние оказали социально-политические катаклизмы первых десятилетий XX века. Масштаб произошедших событий был настолько велик, что они определили дальнейшее развитие художественной мысли народа, идейное содержание, проблематику, пафос. Дальнейшее движение было подчинено новой, социалистической эстетике, созданной на основе сближения общественного идеала и действительности. Писатели должны были творить в русле социалистического реализма – основного метода советской художественной литературы и литературной критики. От художников требовалось «правдивого, исторически конкретного изображения действительности в ее революционном развитии» [7, с. 171]. Тем самым они должны были «содействовать дальнейшему подъему творческих сил советского народа, преодолению всех трудностей на пути к коммунизму» [7, с. 171]. Соответственно, национальное художественное мышление базировалось исключительно на идеологических канонах, одним из основополагающих постулатов которых был атеизм или «гуманистический материализм». Поэтому антиклерикальная тема в литературе как главное оружие в пропаганде новой философии страны стала одной из доминирующих.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью изучения антирелигиозной тематики, которая является предметом нашего внимания, обусловлена тем, что данная тема имеет глубокую историю, уходящую в Средневековье. Но есть существенное отличие антирелигиозной темы соцреализма от литературы других культурных эпох.

Цель данной работы – изучение особенностей женских характеров в прозе А.-Г. Гойгова и Х.-Б. Муталиева в контексте этических и религиозных ценностей.

Поставленная цель определила основные задачи исследования: описать круг данных проблем в произведениях этих писателей, провести анализ нравственно-этических и структурно-поэтических особенностей этих произведений.

Антирелигиозная тема в ингушской литературе актуализировалась с конца 20-х годов. Жесткая критика художников слова (поэтов, писателей), изживших себя, как считалось, норм адатов, по существу, и означала начало борьбы с ре-

лигиозными ценностями, поскольку нормы морали неписаного адата тесным образом перекликались с традициями ислама.

Активную борьбу против сторонников религиозного культа развернул в своем творчестве ингушский прозаик, коммунист и соратник Орджоникидзе А.-Г.С. Гойгов. Тема развенчания клерикалов в его творчестве лежит в той же парадигме, что и тема просвещения в горской среде и борьбы с ингушским домостроем. Вопрос об эмансипации женщины-горянки, ее освобождении от семейного гнета, как и у многих своих современников, занимает ведущую позицию в творческом наследии писателя. Событийно-сюжетная ткань рассказов «Сон горянки», «Проклятие прошлого», «Беспросветный путь», «За новую жизнь» подчинена одной художественной идее – горянка в неокультурной советской среде имеет право на свободу действий, мыслей и поступков, она вправе стать хозяйкой собственной воли, и никакой адат не станет на этом пути. Данная установка писателя, несомненно, идет вразрез с исламским сводом правил относительно свободы женщины. Несмотря на психологическое поражение в первой же коллизии с сыном-подростком, никак не приемлющим визиты постороннего мужчины к матери-вдове, дальнейшее развитие характера героини не предполагает робкого, забитого существа. Оскорбленная откровенной грубостью сына она «судорожно плачет», но готова восстать: «Нет, нет, все, что угодно, – восклицает она, обращаясь к кому-то невидимому, – на все пойду, вплоть до продажи себя этому толстому старшине, только бы не гнет этого деспота» [4, с. 145]. Данный факт противоречит, как видим, критериям поведения ингушской женщины, диктуемым и национальным, и религиозным кодексом.

В рассказе «Сон горянки», написанном в том же идейно-тематическом русле, «жертвой адата» вновь избирается молодая горянка. Фатима оказывается похищенной стариком. Но героиня мгновенно, как и свойственно стремительно развивающемуся сюжету жанра новеллы, обретает свой путь к свободе, совершив преступление. Незавершенность финала обоих рассказов – средство усиления драматизма сложившихся обстоятельств.

Проблема роли женщины в семье актуализировалась в творчестве Гойгова с новой силой в рассказе «За новую жизнь», написанном значительно позже. Читатель впервые сталкивается с совершенно иной интерпретацией женского образа: это не вдова, вкусившая долгожданную свободу после смерти мужа-тирана, не молодая девушка, оказавшаяся в неволе, это – жена, мать семейства. Дадай и Тиши, герои маленького рассказа, представляют людей двух нравственно противоположных полюсов. Дадай – отец семьи, блюститель патриархального уклада – делает безуспешные попытки доказать и утвердить свой авторитет в семье. Тиши на старости лет, наперекор мужу, опозорив его честь, выдворяет из дому приехавших сватов. Мать в семье показана автором как сторонница новых порядков, в котором слово отца не обладает тем значением, что в былые времена. Девушка, их дочь Каси, вольна сама устроить свою судьбу, а не губить себя в угоду каким-то средневековым адатам, запрещающим нарушать волю отца. Так считает старая Тиши и поэтому не останавливается после первой «победы» не столько над мужем, сколько над законом гор. Окончательно в собственном бессилии убеждается Дадай тогда, когда Тиши посредством областного прокурора возвращает похищенную дочь Каси домой и порочит его имя перед всей родней и аулом. То есть мы видим, что Тиши олицетворяет женщину нового социального строя, сумевшую, по мнению автора, выбраться из железных оков древнего адата. Она свободна в своем волеизъявлении и надежным оплотом считает не авторитет мужа или старших, как раньше, а новую власть. Трудно представить подобную дерзость в поведении ингушской жены, матери, да и женщины вообще в контексте дореволюционной исторической эпохи.

В финале рассказа характерная для прозы писателя в целом определенная публицистичность придает общей тональности произведения грустное звучание, некий драматизм. Безусловно, автору удалось воплотить художественный замысел: адат повержен, женщина одержала первую победу. Однако использование такого изобразительного средства, как сравнение, в финальном решении заставляет читателя соотнести сюжет с многовековыми семейными устоями: «Он хирел и умирал, как умирает все, созданное его окостенелым понятием» [4, с. 133].

Очерк «Из тьмы прошлого навстречу светлому будущему» продолжает тему произвола над женщиной в ингушском обществе, в котором, по мнению автора, «женщина всегда была девятой спицей в огромном колесе жизни». Автор пишет: «Ее (женщины) голос, ее «я» были лишь капризом в понятии горцев-мужчин, с ее потребностями считались столько же, сколько считаются с птичками, щебечущими от зари до зари» [4, с. 229]. Всегда ли является правомерным интерпретация не только А-Г. Гойговым, но и И. Базоркиным, Х.-Б. Муталиевым и другими писателями советской эпохи актуализирующим моментом зависимого, чуть ли не рабского положения женщины-горянки? Данный факт представляется дискуссионным. В исследованиях ингушских и чеченских ученых С.А. Хасиева, Д.Ю. Чахкиева, И. Хасбулатова сделан большой акцент на особом, а именно уважительном положении, занимаемом женщиной в обществе. Алироев, исследуя этнические аспекты нахского образа мира, пишет, что положение женщины, «ее место в духовной жизни нации были огромными» [1, с. 105].

Собственно, антирелигиозная тема сохраняет свою актуальность на протяжении всего творческого пути Гойгова, о чем свидетельствует датировка его произведений: 1922, 1926, 1936 и 1939 годы. В повести «Пробуждение», рассказе «Маленькие мученики» и очерке «Арабская школа в горском ауле» атеистическая тема сопряжена с темой просвещения горцев и внедрения светского образования и может стать предметом отдельного исследования.

Одна из основных идеологем советской культуры, то есть эмансипация женщины-горянки, уравненной в правах с мужчинами, обладающей свободой мысли и слова, декларируется и в творчестве ингушского поэта и прозаика Х.-Б.Ш. Муталиева. Рассказ «Мать и дочь», появившийся в печати в 1930 году, как и произведение «За новую жизнь» А.-Г. Гойгова, продолжает тему развенчания реакционной сущности ряда традиций, установленных национальным институтом семьи. Главным принципом организации художественного конфликта рассказа становится контраст: старое, косное – новое, советское; кулаки – активисты. Зажиточный Хусейн, движимый корыстными целями, пытается выдать свою племянницу Хани за пожилого кулака Джабраила, разменявшего уже шестой десяток жизни. Однако девушка, заручившись поддержкой матери, сумела отстоять свое право на свободу. Хани вместе с матерью добились от соответствующей структуры расторжения брака. Данная проблема разносторонне воплощается в повести «Первые дни», написанной в 1957 г. Трагическая веха в истории страны – коллективизация – послужила ярчайшей проекцией для воспроизведения женской судьбы.

В отличие от Губати, героини повести Х.-Б. Муталиева «Первые дни», исследование образа которой лежит в несколько иной художественной плоскости, Каби Макиева и Хани в полной мере олицетворяют в повести женщин эпохи «великого перелома». Каби – активистка развернувшейся коллективизации, наравне с мужчинами агитирует вступление в колхоз и ведет борьбу с кулаками. Род занятий Каби – активистка и агитатор коллективизации, которая не просто осуществляет свою деятельность совместно с мужским коллективом, а то и руководит им (позднее) – с позиций идеологических и эстетических потребностей традиционного семейного уклада ингушей, несомненно, вызывает осуждение. Усугубляется данный факт и гражданским статусом Каби – она вдова, что также сопровождается кривотолками.

Как и у Гойгова, борьба с адатом тесно соприкасается с религиозной составляющей данного вопроса. В контексте названной темы внимание читателя акцентируется и на другом женском персонаже в повести – Хани. Отчаяние толкает Хани принять твердое решение о вовлечении в коллективный труд. На собрании сельчан Хани просит разрешения выступить, вызвав недоумение у присутствующего мужского большинства. Но автор идет дальше: еще более потрясает мужчин речь вдовы. Вопреки всем предрассудкам и нормам этики, Хани свое непоколебимое решение о вступлении в колхоз напрямую связывает с другим, не менее важным решением – она открыто бросает вызов всему старому. В кратком монологе женщины выражается настоящий протест беспросветному, как утверждается ею, прошлому и непоколебимость в собственной правоте: «…я не для жалости это говорю – кому она нужна ваша жалость? Но разве мне кто помог? Куда там! 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 эти пресные обычаи, которые шагу шагнуть не дают!» – заканчивает выступление Хани [4, с. 34]. Данный эпизод не поддается одностороннему анализу. С одной стороны, перед нами – сгорбленная семейными невзгодами вдова с тремя детьми, и ее протест оправдан, с другой – чрезвычайно смелый тон женщины и откровенное пренебрежение «опостылевшими обычаями» оказывает определенное эмоционально-нравственное воздействие на читателя. Как пишет М.А. Гусейнов, «вполне логично усмотреть в такого рода литературных образцах антирелигиозное содержание (хоть и выраженное не напрямую), так как подобные трактовки женского образа не соответствуют исламским понятиям» [5, с. 114]. Согласно религиозным императивам, женщина не обладает свободой предпринимать самостоятельные решения без ведома супруга, отца, брата; первостепенным для женщины является не только соблюдение внутрисемейного этикета, но этикета в обществе, как бы ни были тяжелы жизненные обстоятельства. Анализ названных выше произведений показывает нам совершенно противоречащие факты.

Научная новизна заключается в том, что в данной статье впервые проводится подробный анализ женских характеров в прозе А.-Г. Гойгова и Х.-Б. Муталиева в контексте этических и религиозных ценностей.

Теоретическая значимость статьи определяется тем, что в ней описывается женские образы, представленные в произведениях, названных выше писателей, в контексте религиозных ценностей, проводится тщательный анализ нравственно-этических и структурно-поэтических особенностей этих произведений.

Практическая ценность работы заключается в возможности использовать полученные результаты в практике преподавания ингушской литературы, литературного краеведения, на спецкурсах в университете.

Таким образом, мы пришли к следующему выводу: тема женщины-горянки, рассматриваемая А.-Г. Гойговым с позиции жесткой критики «средневекового» адата, нормы которого сопряжены с нравственными канонами исламской религии, можно характеризовать в аспекте антирелигиозного содержания, поскольку роль религии, концентрирующей в себе общечеловеческие моральные установки, в воспитательном, духовно-нравственном развитии любой личности колоссальна. XX век – эпоха советской и постсоветской действительности – явился свидетельством несовместимости светской и религиозной морали, автономности общечеловеческих нравственных ориентиров в литературе и искусстве в целом.

Библиографический список

1. Алироев И.Ю. *История и культура чеченцев и ингушей*. Грозный, 1994.
2. Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности. *Эстетика словесного творчества*. Москва, 1979.
3. Гегель Г.В.Ф. *Эстетика*: в 4 т. Москва, 1968; Т. 1.
4. Гойгов А.-Г. С. *За новую жизнь*. Повести, рассказы. Публицистика, письма. Грозный, 1986.
5. Гусейнов М.А. Советская власть и религия: борьба с исламскими ценностями через литературу. *Исламоведение*. 2013; № 2: 110 – 117.
6. Джанбеков О.А. Национальное своеобразие в чеченской бытовой лирике. *Национальное и интернациональное в чеченском и ингушском фольклоре и литературах*. Грозный, 1990.
7. Тимофеев Л.И., Тураев С.В. *Краткий словарь литературоведческих терминов*. Пособие для учащихся средней школы. Москва, 1978.
8. Мартазанова Х.М. *Ингушская проза XX века: национально-художественные истоки, жанровая специфика, поэтика*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2017.
9. Муталиев Х.-Б.Ш. *Первые дни*. Повесть. Грозный, 1976.

References

1. Aliroev I.Yu. *Istoriya i kul'tura chechencev i ingushej*. Groznyj, 1994.
2. Bahtin M.M. Avtor i geroj v `esteticheskoj deyatel'nosti. *`Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva, 1979.
3. Gegel' G.V.F. *`Estetika*: v 4 t. Moskva, 1968; T. 1.
4. Gojgov A.-G. S. *Za novuyu zhizn'*. Povesti, rasskazy. Publicistika, pis'ma. Groznyj, 1986.
5. Gusejnov M.A. Sovetskaya vlast' i religiya: bor'ba s islamskimi cennostyami cherez literaturu. *Islamovedenie*. 2013; № 2: 110 – 117.
6. Dzhanbekov O.A. Nacional'noe svoeobrazie v chechenskoj bytovoj lirike. *Nacional'noe i internacional'noe v chechenskom i ingushskom fol'klore i literaturah*. Groznyj, 1990.
7. Timofeev L.I., Turaev S.V. *Kratkij slovar' literaturovedcheskih terminov*. Posobie dlya uchaschihsya srednej shkoly. Moskva, 1978.
8. Martazanova H.M. *Ingushskaya proza HH veka: nacional'no-hudozhestvennye istoki, zhanrovaya specifika, po`etika*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2017.
9. Mutaliev H.-B.Sh. *Pervye dni*. Povest'. Groznyj, 1976.

*Статья поступила в редакцию 01.12.21*

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-544-546

***Gasanova G.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gulistan160459@mail.ru*
***Bagavova P.R.**, MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia)*

**IMAGINARY MEANS OF EXPRESSION IN WORKS OF FASIL ISKANDER.** The article examines figurative linguistic means in works of F. Iskander. The choice of the object of the research is explained by the fact that in the linguistic aspect the Russian-language literature of national authors has not been sufficiently studied. The writer widely uses various pictorial and expressive means in his works. The most striking of them are epithets, metaphors and comparisons, with the help of which the artist creates original, nationally-specific artistic images. As a result of the study, their structural, lexical-semantic and functional features are revealed. This study is the first attempt at a comprehensive study of figurative linguistic means (epithets, metaphors and comparisons) in work of F. Iskander. The analysis can give a certain picture of peculiarities of the language and style of the Russian-language works of Fazil Iskander.

*Key words:* **prose of Fazil Iskander, figurative linguistic means, epithets, metaphors, comparisons.**

***Г.А. Гасанова,** канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала. E-mail: gulistan160459@mail.ru*
***П.Р. Багавова,** магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала*

# ОБРАЗНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ФАЗИЛЯ ИСКАНДЕРА

В данной статье рассматриваются образные языковые средства в произведениях Ф. Искандера. Выбор объекта исследования объясняется тем, что в лингвистическом аспекте русскоязычная литература национальных авторов изучена недостаточно. Вместе с тем писатель широко использует в своих произведениях различные изобразительно-выразительные средства. Наиболее яркими из них являются эпитеты, метафоры и сравнения, с помощью которых художником слова создаются оригинальные, национально-специфичные художественные образы. В результате исследования выявлены их структурные, лексико-семантические и функциональные особенности. Данное исследование является первой попыткой комплексного исследования образных языковых средств (эпитетов, метафор и сравнений) в творчестве Ф. Искандера. Проведенный анализ дает некоторую картину особенностей языка и стиля русскоязычных произведений Фазиля Искандера.

*Ключевые слова:* **проза Фазиля Искандера, образные языковые средства, эпитеты, метафоры, сравнения.**

Актуальность темы обусловлена тем, изобразительно-выразительные средства в произведениях Фазиля Искандера еще не являлись объектом специального изучения, хотя уже написано достаточное количество статей и других произведений, посвящённых его творчеству, а также описанию различных средств выразительности в художественных произведениях, которыми он мастерски владел [1–12].

Цель статьи – исследование образных языковых средств в художественных текстах Ф. Искандера в структурном, семантическом и функциональном аспектах; выявление функционально-эстетических особенностей их смыслового наполнения.

Задачи статьи:

– выявить образные языковые средства в произведениях Фазиля Искандера;

– дать их лексико-семантическую характеристику;

– установить функционально-семантические особенности образных выразительных средств в художественных текстах автора.

Материалом для исследования послужил сборник произведений Ф. Искандера (2003) [13].

Фазиль Искандер – один из самых ярких писателей-билингвов, который создавал свои произведения на русском языке. Однако, став русским писателем, он не перестал быть абхазцем. «В превосходной русской речи Ф. Искандера живет очень национальная, южная, кавказская интонация» [1, с. 6; 2, с. 6].

Разнообразными лексическими средствами художник слова передаёт национальный абхазский колорит, особенности быта и традиций горцев. Прежде всего, эта безэквивалентная лексика, обозначающая этнокультурные реалии, присущие народам Кавказа; ономастическая лексика, национально-языковые образы, пословицы и поговорки, речевой этикет.

В художественных произведениях Фазиля Искандера встречаются различные изобразительно-выразительные средства языка. Основная их цель – воздействовать на читателя, вызвать у него определённые ассоциации, эмоции, чувства. С помощью образных средств писатель описывает своих литературных героев, их уклад жизни, природу родного края.

Самым продуктивным образным средством выразительности в его произведениях являются эпитеты. По словам Б.В. Томашевского, «эпитеты – одна из тех стилистических черт, которые характеризуют индивидуальность писателя» [3, с. 37]. В их точном и правильном употреблении проявляется мастерство писателя, его талант.

Преимущественно встречаются эпитеты-прилагательные, которые усиливают образность языка произведения, создают живое представление о предмете, подчёркивают ту или иную характерную черту героя, предмета, явления, таким образом индивидуализируя их. Они также помогают автору выразить своё отношение к изображаемому.

Прилагательные используются как в прямом значении, так и в переносном. В прямых значениях употребляются прилагательные-цветообозначения.

Ср: *Из шипящего мяса время от времени капали капли растаявшего жира и, пыхнув на* ***красных угольках****, сгорали* ***голубоватым пламенем*** [4, с. 32].

*Тётя Нуца вынесла ему* ***тёмно-багровую чурчхелину*** *величиной с хорошую свечку. Вот это подарок! Чик обожал чурчхели!* [4, с. 65].

Эпитеты-прилагательные используются автором и для характеристики внешности героев (*выпуклые глаза, крепкие зубы, горбоносое лицо),* их психологического и эмоционального состояния *(свирепый взгляд; покорная прилежность; веселая, подвижная (девочка)),* для описания природы и окружающей героев остановки *(шумная горная река; висячий мост; теплый, солнечный день)*.

*Рассказчик бросил* ***свирепый взгляд*** *на бывшего бакинца. Но тот, сложив руки на столе и изобразив на лице* ***покорную прилежность****, слушал его, как отличник* [4, с. 91].

Через восприятия мальчика Чика Ф. Искандер описывает нравы и обычаи, традиции, уклад жизни жителей горного Чегема.

*Ср..: У наших князей, конечно, с мускулами получше. Они ездят верхом, платочки там всякие подымают зубами во время танцев, но они* ***ужасные гордецы!*** [4, с. 75].

*Чик часто спорил с тётушкой, стараясь ей внушить, что чегемцы не* ***чёрствые*** *и не* ***дикие****. Они* ***другие****. Они –* ***горцы!*** [4, с. 72].

В данном контексте даже местоимение *другие* и существительное *горцы* являются эпитетами, на наш взгляд, уточнительными. Они называют отличительные признаки и усиливают образность и эмоциональность описания.

В произведениях автора много места занимает описание предметов быта, национальных блюд, процесса их приготовления.

– *У нас* ***буйволиное мацони****, – сказала тётя Маша, – пробовал его?*

– *Нет, – сказал Чик, чтобы угодить хозяйке... Чик был прав, говоря, что не пробовал* ***настоящего буйволиного мацони*** [4, с. 62].

*Сейчас одна из дочерей тёти Маши кончала готовить мамалыгу и перекручивала в чугунном котле* ***мамалыжной лопаточкой тугой и упругий замес*** [4, с. 34].

*Чик попробовал ложку* ***густейшего мацони****. – Это, – подумал он, – вкуснее, чем сливки...* [4, с. 62].

*На столе громоздились две порции* ***дымящейся мамалыги****, рядом в блюдечке было разлито* ***коричневое густое сациви*** [4, с. 57].

В эпитетах так или иначе выражается оценка, положительная или отрицательная: *настоящий мужчина, прекрасный бухгалтер, чудесный воздух, роскошная каюта; отвратительное выражение, ужасные гордецы, позорная болезнь, прекрасный аппетит.*

*К тому же* ***чудесный воздух*** *Чегема способствовал* ***прекрасному аппетиту*** [4, с. 75].

– *Раздвоение личности?! – брезгливо предположил Великий Питон. Среди удавов это считалось* ***позорной болезнью*** [4, с. 86].

Встретилось значительное количество так называемых усилительных или гиперболических эпитетов**:** *грозное зрелище, страшный голос, великое прошлое, неутомимая любознательность, адская мука, удивительный рассказ, неимоверный голос, великий тамада, крайнее раздражение*.

– *Какое* ***грозное зрелище!*** *– воскликнули некоторые удавы* [4, с. 346].

*Это была* ***адская мука*** [4, с. 343].

Приведенный выше материал свидетельствует о том, что эпитеты не только образно характеризуют и индивидуализируют явления, предметы и лица, но и отражают культуру народа, особенности его мировосприятия, менталитета. В этом смысле прилагательные-эпитеты являются микрофрагментами языковой картины мира [5].

Автор создает оригинальные адъективные антропоморфные метафоры. Такие метафоры называются ещё олицетворяющими: *бодрый, невозмутимый стук (каблуков тети)*; *невинная и соблазнительная мысль; испуганная быстрота; равнодушные глаза, скромный рост; копошащаяся вечность; хищная торопливость.*

*И тут Чику пришла в голову довольно* ***невинная,*** *но* ***соблазнительная мысль*** [4, с. 79].

Немало и глагольных метафор:

*Девочки и девушки тёти Маши (их трудно было различать, потому что они рано начинали* ***богатыреть),*** *путаясь ногами и руками в дверях кухни и не давая друг другу выйти, радостно, кричали:*

– *Чик пришёл! Чик пришёл!* [4, с. 108].

*Чегемцы считали, что сами они* ***ишачат****, а* ***городские*** *люди приловчились жить* ***не ишача****, по конторам расселись* [13, с. 36].

Посредством метафор автор выражает свое видение мира, свое художественное мышление.

По словам Н.Д. Арутюновой, «метафора служит тем орудием мысли, при помощи которого нам удается достигнуть самых отдаленных участков нашего концептуального поля» [6, с. 8].

Одним из самых распространенных средств изобразительности в художественных произведениях Ф. Искандера является и образное сравнение. Наблюдается структурное разнообразие сравнительных конструкций.

Чаще всего это сравнительные обороты, присоединяемые союзами «как», «словно» и словом «похожий».

***Как сливки в молоке,*** *так смешное в человеческом языке, самое вкусное... Так считал Чик* [4, с. 349].

*Она (Катя) ела с виноватым видом,* ***словно женщине приличней совсем не есть…*** [4, с. 91].

Сравнения могут состоять из одного слова – существительного, обозначающего объект сравнения: *тонкое подножие, ...* ***похожее на блин***; ***как разбойницы,*** *налетели; виноградный сок загустел,* ***как мёд***. Такие сравнения называются **нераспространёнными**.

В художественных текстах Фазиля Искандера встречаются и **распространённые сравнения.** Они могут распространяться прилагательным, предложно-падежным сочетанием.

*И самое забавное было, что огромный пёс,* ***как добрый и покорный отец семьи,*** *осторожно шёл за ними* [4, с. 62].

Из приведенных выше примеров видно, что в качестве объекта сравнения в них представлены слова разных лексико-семантических групп: названия животных, лиц, растений, продуктов питания.

*Вдруг Чик заметил, что один из пацанов до смешного* ***похож на загнанного верблюжонка*** [4, с. 89].

*Чик вдруг увидел рыженькую девочку с лицом,* ***как подсолнух*** [4, с. 84].

Это преимущественно авторские сравнения, основанные на его личных субъективных ассоциациях, на его собственном мироощущении. Автор с помощью сравнений характеризует внешность своих героев, внутренний мир, эмоциональное состояние, их действия, своё видение мира.

Резюмируя вышеизложенное, сделаем выводы.

Исследование показало, что Ф. Искандер широко использует в своих произведениях изобразительно-выразительные средства, а также эмоционально-оценочные средства [12].

Наиболее яркими из них являются эпитеты, метафоры и сравнения, которые выполняют различные функции:

– образно характеризуют и индивидуализируют явления, предметы и лица,

– дают представление о характерах и особенных чертах персонажей,

– помогают понять их душевный мир.

Несомненна и их лингвокультурологическая значимость. С помощью изобразительно-выразительных средств автор создает национально-специфичные, неповторимые художественные образы.

Научная новизна работы состоит в том, что она является первой попыткой комплексного исследования образных языковых средств (эпитетов, метафор и сравнений) в творчестве Ф. Искандера.

Теоретическая значимость статьи связана с тем, что проведенный анализ может дать некоторую картину особенностей языка и стиля русскоязычных произведений Фазиля Искандера.

Практическая значимость связана с дальнейшим исследованием особенностей языка и стиля русскоязычных произведений автора, а также с возможностью применения материала и результатов исследования в лексикографической практике.

Библиографический список


1. Иванова Н.Б. *Смех против страха, или Фазиль Искандер*. Москва, 1990.
2. Меламед С.Л. Лексические средства и национальный колорит в романе Ф. Искандера «Сандро из Чегема». *Русская речь*. 2000; № 6: 21 – 27.
3. Томашевский Б.В. *Стилистика и стихосложение*. Москва, 1959.
4. *Фазиль Искандер: Антология сатиры и юмора России XX века*. Москва: Эксмо, 2005.
5. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва, 2004.
6. Арутюнова Н.Д. *Метафора и дискурс. Теория метафоры*. Москва, 1990. 5–32.
7. Рассадин С. Последний чегемец. *Новый мир*. 1989; № 9: 232–247.
8. Сугян И.М. Фазиль Искандер. Русский писатель, но певец Абхазии. *Казанская наука*. Казань: Казанский Издательский Дом, 2010; Выпуск 2, № 8: 467 – 471.
9. Огольцев В.М. *Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии.* Ленинград, 1978.
10. Шенделёва Е.А. *Категория образности: Проблемы лексикологической интерпретации и перспективы исследования*. Томск: Томский государственный университет, 1999.
11. Гасанова Г.А. Авторские сравнения в произведениях Эфенди Капиева. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 576 – 578.
12. Гасанова Г.А. Словообразовательные средства выражения оценки в русском языке (на материале эмоционально-оценочных наименований лица). *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 701 – 703.
13. Искандер Ф.А. Собрание: в 2 т. *Созвездие козлотура*. Москва: Время, 2003; Т. 2.

References

1. Ivanova N.B. *Smeh protiv straha, ili Fazil' Iskander*. Moskva, 1990.
2. Melamed S.L. Leksicheskie sredstva i nacional'nyj kolorit v romane F. Iskandera «Sandro iz Chegema». *Russkaya rech'*. 2000; № 6: 21 – 27.
3. Tomashevskij B.V. *Stilistika i stihoslozhenie*. Moskva, 1959.
4. *Fazil' Iskander: Antologiya satiry i yumora Rossii XX veka*. Moskva: `Eksmo, 2005.
5. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva, 2004.
6. Arutyunova N.D. *Metafora i diskurs. Teoriya metafory*. Moskva, 1990. 5-32.
7. Rassadin S. Poslednij chegemec. *Novyj mir*. 1989; № 9: 232-247.
8. Sugyan I.M. Fazil' Iskander. Russkij pisatel', no pevec Abhazii. *Kazanskaya nauka*. Kazan': Kazanskij Izdatel'skij Dom, 2010; Vypusk 2, № 8: 467 – 471.
9. Ogol'cev V.M. *Ustojchivye sravneniya v sisteme russkoj frazeologii*. Leningrad, 1978.
10. Shendeleva E.A. *Kategoriya obraznosti: Problemy leksikologicheskoj interpretacii i perspektivy issledovaniya*. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet, 1999.
11. Gasanova G.A. Avtorskie sravneniya v proizvedeniyah `Efendi Kapieva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 576 – 578.
12. Gasanova G.A. Slovoobrazovatel'nye sredstva vyrazheniya ocenki v russkom yazyke (na materiale `emocional'no-ocenochnyh naimenovanij lica). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 701 – 703.
13. Iskander F.A. Sobranie: v 2 t. *Sozvezdie kozlotura*. Moskva: Vremya, 2003; T. 2.

*Статья поступила в редакцию 28.11.21*

УДК 398.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-546-548

***Yezhova O.F.,** postgraduate, Gorky Institute of World Literature of the Russian Science Academy (Moscow, Russia), E-mail: oks-ezhova@yandex.ru*

**STORIES OF OLD BELIEVERS OF MOLDOVA ABOUT RELIGIOUS EDUCATION DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR AND THE POST-WAR YEARS.** During the expedition of the Archeographic Cabinet of Moscow State University and the Folklore Department of the IMLI RAS to the Russian Old Believers of Moldova in 2020, stories of members of modern communities of Old Believers about childhood during the war and in the postwar period are collected. A recurring theme in the respondents' memoirs is a story of how Old Believers' parents taught their children their faith. The interviews are introduced into scientific use for the first time. They have a common structure in which the features of an epic narrative, a fairy tale and the lives of saints are traced. The motive of just retribution in earthly life for strict adherence to the rules is close to biblical logic, the description of the life of the Old Testament prophets and the principles of Christian European Protestant ethics.

*Key words:* **Russian Old Believers of Moldova, folklore, childhood culture, stories about upbringing, the Great Patriotic War, Bessarabia, the lives of saints.**

***О.Ф. Ежова,** аспирант, Институт мировой литературы имени А.М. Горького Российской академии наук, г. Москва, E-mail: oks-ezhova@yandex.ru*

# РАССКАЗЫ СТАРОВЕРОВ МОЛДОВЫ О РЕЛИГИОЗНОМ ВОСПИТАНИИ ВО ВРЕМЯ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ И В ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ

В ходе работы экспедиции Археографического кабинета МГУ и отдела фольклора ИМЛИ РАН к русским староверам Молдовы в 2020 году были собраны рассказы членов современных старообрядческих общин о детстве в годы войны и в послевоенное время. Повторяющимся сюжетом в воспоминаниях респондентов является рассказ о том, как родители-старообрядцы учили детей вере и строго придерживались церковных правил. Приведённые в статье интервью впервые вводятся в научный обиход. Они имеют общую структуру, в которой прослеживаются черты эпического повествования, волшебной сказки и житий святых. Мотив справедливого воздаяния ещё в земной жизни за строгое следование правилам близок библейской логике, описанию жизни ветхозаветных пророков и принципам христианской европейской протестантской этики.

*Ключевые слова:* **русские старообрядцы Молдовы, фольклор, культура детства, рассказы о воспитании, Великая Отечественная война, Бессарабия, жития святых.**

Актуальность основной проблематики настоящей статьи заключается в том, что на протяжении трёх последних десятилетий существенные метаморфозы фиксируются в политической, социальной, экономической жизни стран бывшего СССР. Указанные трансформации в различных аспектах их жизни не могли не оказать деструктурирующего влияния на представления их граждан о национальной и культурной идентичности. Для формирования соответствующих представлений, в т.ч. у представителей подрастающего поколения, полезным может оказаться обращение к опыту религиозного воспитания староверов Молдовы [1–5].

Цель данной статьи – выявление и характеристика основных черт религиозного воспитания, фиксирующегося в среде староверов Молдовы в период Великой Отечественной войны и первое послевоенное десятилетие.

В соответствии с целью можно выделить следующие задачи статьи:

– определить влияние основных тенденций развития региона в Новое и Новейшее время на духовную сферу проживающих в нём староверов;

– рассмотреть особенности рассказов староверов о религиозном воспитании как источнике его истории;

– выявить наиболее характерные черты религиозного воспитания староверов Молдовы в годы ВОВ и первого послевоенного десятилетия.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение, синтез опыта автора, связанного с работой в составе комплексной экспедиции Археографического кабинета МГУ и отдела фольклора ИМЛИ РАН к русским староверам Молдовы и Приднестровья, организованной в январе 2020 г.

В результате проведения экспедиции нами были собраны рассказы пожилых членов современных старообрядческих общин о детстве в годы войны и в послевоенное время. Русские староверы, проживающие на Украине, в Молдове, Приднестровье и дельте Дуная, в Румынии, при различиях исторического пути в настоящее время являются единой общностью. Они объединены как территориально и семейно, так и иерархически – старообрядцы этих территорий относятся практически исключительно к пастве, возникшей в 1846 г. на территории Австро-Венгрии так называемой Бело-Криницкой иерархии, духовными центрами которой в настоящее время являются митрополии в г. Браила (Румыния) и в г. Москве (Российская Федерация) в Рогожском посёлке [3, с. 155].

Характерной особенностью и повторяющимся сюжетом в воспоминаниях респондентов является рассказ о том, как родители-старообрядцы учили своих детей вере и строго придерживались церковных правил, невзирая на присоединение незадолго до войны части этих территорий к СССР и на активно проводившуюся в СССР антирелигиозную политику.

В области фольклористики большинство исследований в той или иной степени являются мультидисциплинарными. Любой литературный народный текст, произведение устного народного творчества требуют изучения в совокупности контекстов – исторического, этнографического, психологического, музыковедческого, и этот ряд можно продолжить [1; 3]. Если говорить о фольклоре и культуре детства какого-либо сообщества, то исторически его изучение начиналось с описания игр, практик и обстоятельств их бытования по воспоминаниям взрослых людей. Лишь к 1920-м гг. появилась практика наблюдения за детьми, опросов непосредственно детей [3; 5]. В процессе экспедиционной работы мы имели возможность работать как с детьми, так и со взрослыми. Наши опросы пожилых членов староверческих общин Кишинёва и Бендер были связаны с широким кругом вопросов, касающихся фольклора и культуры детства староверов, и сюжет о религиозном воспитании не был ведущим в построении опросов. Его акцентуация и важность для большинства взрослых респондентов обнаружилась в процессе исследования.

Начиная с XVI в., Молдавия, Валахия и большая часть территории нынешней Одесской области были частью Турции.

Трагический раскол в Русской Церкви произошёл в XVII в., все приверженцы старой веры были объявлены вне закона и вынуждены были скрываться для того, чтобы придерживаться своих убеждений.

Турецкие власти не препятствовали русским староверам селиться на неосвоенных территориях. Условия этого поселения могли быть различные –

казаки-некрасовцы, например, первоначально скрывавшиеся как участники восстания Кондратия Булавина и представлявшие, видимо, неоднородное по конфессиональному составу собрание людей, впоследствии все примкнули к староверам, переправились в Турцию и жили там до их депортации в СССР в 1960-е гг.

Так возникли и поселения староверов в дельте Дуная, где почвы были заболочены, их обработка была связана со значительными сложностями, культивация таких земель была выгодна турецкой власти, с одной стороны, а с другой – изгнанникам легче было затеряться и спрятаться от гонений российской царской власти [1; 3].

В 1812 году, согласно Бухарестскому мирному договору, эти территории отошли к Российской Империи и были названы Бессарабской губернией.

Путь переселения староверов с западнорусских территорий, с так называемой Ветки – из Брянских лесов и Белорусского полесья шёл через Западную Украину и Подолье, через территорию нынешней Молдовы к Чёрному морю [5, с. 25].

По всему пути переселения возникали сёла, где следующие поколения переселенцев могли останавливаться у единоверцев. Так, Александр Анатольевич Пригарин пишет, что на Украине, например, переселенцы могли временно, в течение 5–7 лет работать на земле помещика, но не быть крепостными. Впоследствии такие семьи либо двигались дальше, в Молдавию и Румынию, либо с помощью других староверов записывались в горожане какого-либо уездного города неподалёку [3, с. 121]. Отголоском этих уловок с большой вероятностью, в частности, служит сюжет произведения Н.В. Гоголя (1809–1952) «Мёртвые души».

После Октябрьской революции советская власть в Молдавии была установлена, но продержалась год, до 1918 г. Затем Бессарабия была аннексирована Румынией и вновь присоединена к СССР только летом 1940 г. В 1941 г. немцы и союзные им румынские войска опять захватили Бессарабию, которую советские войска освободили вновь только в 1944 г. Отношение к этому периоду у различных этнических и политических групп, проживавших и живущих на этой территории до сих пор, неоднозначное – хорошо было, что Советский Союз пришёл в 1940 г. или плохо, в частности потому, что коммунисты были против веры в Бога, а румыны – за. Разнятся и высказывания староверов. Среди наших информантов все оценивали советскую власть, скорее, положительно. Двое из наших информантов – Е.Г.О. (в девичестве С., уроженка города Тирасполь, 1950 г.р.) и Ф.А.Е., уроженец деревни Сыркова, Резинского района Молдовы, 1944 г.р.) описывали воодушевление староверов (по рассказам своих родителей) как по поводу освобождения от румын, так и от немцев.

В некотором роде положение староверов на этих землях оказалось уникальным. Как известно, старообрядцы в большинстве своём поддержали революцию и даже её спонсировали (так, ленинская газета «Искра» издавалась частично на купеческие старообрядческие деньги). Когда началось раскулачивание, а большинство крестьянских староверческих семей были зажиточными, Н.К. Крупская сказала, и это стало лозунгом, что «борьба с кулачеством есть и борьба со старообрядчеством» [2], и в северных областях России, в Сибири так и случилось. Но в Бессарабии, во многом благодаря религиозности румын, возможность исповедовать веру не отнималась, и не было экспроприации имущества. Были другие ограничения и сложности, связанные с употреблением русского языка в присутственных местах, с принудительной румынизацией всех представителей этнического многообразия региона.

Гонения на верующих развернулись после присоединения Бессарабии в 1940 г., но опять приостановились в оккупацию. После войны некоторое время их не было, но во время хрущёвской оттепели гонения на старообрядцев возобновились, среди членов городских общин было много репрессированных, есть свидетельства староверов о том, как они отбывали наказание вместе с «никонианами» (членами господствующей церкви) и протестантами и вместе читали Евангелие.

В настоящее время большинство прихожан городских староверческих храмов Молдовы – либо в первом поколении переселенцы из окрестных старообрядческих сёл, либо их дети и внуки. Широкого распространения прозелитизма в староверческом кругу нет – присоединение или переход к староверам бывает чаще всего связан с матримониальными обстоятельствами.

Самый старший из наших респондентов, П.П.Н., 1934 г.р., уроженец села Большое Плоское (Великоплоское) Велико-михайловского района Одесской области, так вспоминает про своё воспитание и образование:

«Примерно с восьми лет, в школу я не пошёл ещё, а почему так вышло? Потому что, когда румыны пришли, я пошёл уже в школу. Ну, знаете, я ж маленький был. Пришли, когда в школу, а там румыны – и я туда больше не пошёл, подумал, что школы нема и мене определили в церковную школу учиться. Я ходил в церковную школу. Когда я пошёл, я вообще не представлял, что такое «аз, буки». Учителя были такие, что надо было хоть буки выучить, а они сразу «Богородице Дево». Я на память её выучил, а спросить, где какое слово, я не мог. А этот учитель, он в основном пас скот и занимался тока зимой. Зимой ходил три месяца, я абсолютно ничего не выучил, ну не занимался он мной, а на память я выучил «Богородице Дево радуйся...». А был человек, который именно держал школу, нашего дьякона дядька. А там было – ни дисиплины, хочешь – учись, хочешь выйти побаловаться, поиграться. Я когда пришёл, жил напротив меня, на год или на два меня старше, он уже был в этой школе. А я пришёл – вижу никто не смотрит, я вышел и пошёл на город, знаете красные комарики, солдатики, ну, я сижу играю. Прихожу, а он мене спрашивает – а где ты был? А у кого ты брал басловение? А я и не знаю, шо надо какой-то басловение брать. Говорю – не знаю. Я маленький был, он мене не наказывал, а вообще – наказывал. Плётка была, не помню, или двадцать раз што ли, или по лестовке помолиться – такое надо наказание. Ну, я молился и чего-то упустил, а он поставил человека, чтоб тот смотрел за мной и считал, а я боюсь, говорю – я уже помолился, а он того спрашивает – правильно он помолился? Тот говорит – правильно, може, я и неправильно, но тот сказал, что правильно, пожалел. Теперь вот это интересно всё. Самому нельзя было – у каждого своя завучка, ну было человек восемнадцать, може, двадцать. И что характерно – оны в этой хате жили, и мы в этой хате занимались. Порядок такой – приходим – все завтракаем, кто с собой чего принёс. Девочек не бил плёткой, а хлопцев – бил (если разговаривали)».

После войны П.П. учился в обычной, уже советской школе, но учителя были сами из села, сами из староверов: «Нихто проти веры не учил. Бох – усё видит, за собой гляди». П.П. всю жизнь работал на ответственной работе, но при этом не вступал в партию. То, что ему доверяли, он связывает с тем, что знали, что он верующий, что Бог помогал.

Ф.А.Е., 1944 г.р., уроженец села Сыркова, Резинского р-на Молдовы, учился в советской школе после войны. Старший сын в семье, где было 9 детей. «Не было такого, чтоб кто-то с детьми возился – работали все. Я в 7 лет борщ варил, отец рано умер, я матери помогал детей поднимать… были бабушки, но тоже при работе, ей некогда было сидеть, лялякать, лясы точить… В наше время служба на Пасху ночная, все шли. 4 года не брали – маленькие, но чтоб могли сами идти, не нести шоб далеко и по грязи… прямо с пяти лет на клирос брали, отец дома учил псалтирь читать, крюки (невматическая музыкальная запись, которой староверы пользуются при совершении богослужения (*прим. автора*) это щас – телевизор, мобильный, всё отвлекает это во, а тогда ж такого не было – всё внимание на то, шо старший сказал, прослушал это всё – это запоминалось, запечатлевалось, это на всю жисть… В пионеры мы не вступали. Не, родители не запрещали. Ну все же знали – наши же все дома, не заставляли. В соревнованиях школьных участвовали, спорт не избегали, урок надо было посещать… В школе не кормили – дети пост держали и на исповедь ходили каждый год, ну да… помню, отец Софроний приезжал, всех загонял от то разом, все заходите, дитям, общая исповедь, смутно помню… для нас, детей, Великий Пост – всё, скоромного не було, только и ждёшь когда ж он кончится, такое нудное время було... када ж, када ж эта Пасха будет, на Пасху ждали яичко… худобе, животным, скотине нужен фураж, корм, вот отец ходил добывал. Староверы работали в колхозе. Отец счетоводом был, не простым рабочим».

Ф.А. служил в армии водолазом-сварщиком на Северном флоте, после армии – учился. «После смерти Брежнева перестал бороду брить, на работе с пониманием относились, уважали». Он ещё до армии работал экскаваторщиком, после армии – доучился и работал в железнодорожном управлении.

Е.Г.О. (в девичестве С.), 1950 г.р., уроженка г. Тирасполь. «Мама всегда в Бога веровала, но была в партии и на большой должности, ещё до войны – управляла заводом, а муж был еврей и председатель комитета. У них была большая любовь, они дружили с детства. Его вначале друзья прятали, как румыны пришли. Но кто-то предал, раскрыл, и его расстреляли. А с папой они поженились уже после войны. Отец очень любил меня – и подбрасывал на руках, и качал. Но был строгий. Мы каждый вечер Евангелие читали по часу. И отец объяснял. А так – каждая минута была расписана, всё по дому делали. Я, когда в школу пришла, уже все буквы знала и считала лучше всех. Мы псалтырь читали. Но в школе от учителей доставалось хорошо за веру. Я всегда была тихая, но упорная. В октябрята и пионеры вступала, папа разрешил, а в комсомол – уже нет. И в партию. Уговаривали, просили. И мне начальник потом и говорит: Лена, скорее ты меня в Церковь приведёшь, чем я тебя в партию! И отстал тогда. А по работе меня повышали». Эти интервью являются страницами устной истории, уникальными свидетельствами, но одновременно они имеют ярко выраженную общую структуру. Мы можем проследить в них как черты эпического повествования и волшебной сказки, так и сходства с наиболее авторитетными и сакрализованными в старообрядческой среде источниками – книжными. В первую очередь – с описаниями житий святых. В древних житиях святые демонстрируют верность выбранному пути, стойкость, но, зачастую, награда их ждёт не в земной жизни, а в будущей, загробной. У наших же респондентов хорошие обстоятельства (повышения по службе, доверие начальства), которые они связывают с правильным воспитанием и верностью своим принципам, случаются при «этой» жизни, что ближе к богатырской сказочной героике. Мотив справедливого воздаяния ещё в земной жизни за строгое следование духовным правилам и предписаниям также очень близок дохристианской библейской логике, описанию жизни ветхозаветных пророков. Парадоксальным образом подобный взгляд, скорее, сродни принципам христианской европейской протестантской этики, а не мистическим учениям восточных церквей. Если говорить о сказочном мотиве – трудности и тяготы, перенесённые в детстве, – это те испытания царевича, избранного, Золушки, которые открывают героям путь к «чудесной силе или умению». Чудесной силой в случае наших респондентов является их вера. Высокий статус, избранность – это принадлежность к старообрядчеству, единственно правильному пути исповедания христианства в их понимании. Верность вере приносит им успех и удачу в материальном мире, уважение и почтение как среди единоверцев, так и среди всех прочих людей [4, с. 52].

Обобщая вышеизложенное, можно сделать выводы о том, что правильный выбор жизненного пути и удачные обстоятельства жизни, по мнению членов старообрядческих общин Молдовы, стали следствием правильного религиозного воспитания, правильных впечатлений, отложившихся в их памяти с детского возраста. Корни взрослого осознанного выбора жизненного пути респондентов, следуя логике рассказов, связаны с сохранением их родителями правильных, традиционных стратегий воспитания.

Научная новизна статьи определяется выявлением наиболее характерных черт религиозного воспитания у русских староверов Молдовы во время Великой Отечественной войны и послевоенные годы и соответствующих тенденций на основании рассказов современников.

Теоретическая значимость статьи состоит в расширении знания о наиболее значимых характерных чертах религиозного воспитания у русских староверов Молдовы во время Великой Отечественной войны и послевоенные годы.

Практическая значимость заключается в определении направлений работы по изучению религиозного воспитания у староверов и его дальнейшему использованию в педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Комарова Г.А. *Этнография детства: междисциплинарные исследования.* Москва, 2014.
2. Крупская Н.К. О борьбе с сектантством. *Известия.* 1929; № 66, 22 марта.
3. Пригарин А.А. *Русские старообрядцы на Дунае.* Москва, 2010.
4. Пропп В.Я. М*орфология <волшебной> сказки. Исторические корни волшебной сказки.* Москва, 1998.
5. Таранец С. *Старообрядчество Подолии*. Киев, 2000.

References

1. Komarova G.A. *`Etnografiya detstva: mezhdisciplinarnye issledovaniya.* Moskva, 2014.
2. Krupskaya N.K. O bor'be s sektantstvom. *Izvestiya.* 1929; № 66, 22 marta.
3. Prigarin A.A. *Russkie staroobryadcy na Dunae.* Moskva, 2010.
4. Propp V.Ya. M*orfologiya <volshebnoj> skazki. Istoricheskie korni volshebnoj skazki.* Moskva, 1998.
5. Taranec S. *Staroobryadchestvo Podolii*. Kiev, 2000.

*Статья поступила в редакцию 16.11.21*

УДК 398.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-548-550

***Yezhova O.F.,** postgraduate, Gorky Institute of World Literature of the Russian Science Academy (Moscow, Russia), E-mail: oks-ezhova@yandex.ru*

**YULETIDE CELEBRATIONS OF CHILDREN FROM FAMILIES OF OLD BELIEVERS OF THE CITY OF BENDERY (BASED ON THE MATERIALS OF THE 2020 EXPEDITION).** This article describes the Christmas greetings tradition by children and adults existing among the city of Bendery Russian Old Believers-Lipovans. Based on the special literature analysis and the author's work experience as part of an expedition organized in January 2020 by the Archeographic Office of Lomonosov Moscow State University with the participation of the IMLI RAS Folklore Department employees, this article provides a version of the tradition comparative analysis. Its variant, which existed from the 1940s to the 1960s, is also being considered. Interviews of Bendery residents obtained during the above-mentioned expedition are also provided in this article, and thus they are introduced into scientific use. In addition, the existing folklore practice pedagogical aspects are mentioned, the communicative functions of actions traditional for the culture of childhood Lipovans from the 1940s to the present are considered.

*Key words:* **Russian Old Believers-Lipovans, Christmas greetings, Moldova, Transnistria, Benders, folklore and culture of childhood.**

***О.Ф. Ежова,** аспирант, Институт мировой литературы имени А.М. Горького Российской академии наук, г. Москва, E-mail: oks-ezhova@yandex.ru*

# СВЯТОЧНЫЕ СЛАВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ СТАРООБРЯДЦЕВ ГОРОДА БЕНДЕРЫ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЭКСПЕДИЦИИ 2020 ГОДА)

В данной статье описывается существующая у русских староверов-липован города Бендеры традиция Рождественских славлений детьми и взрослыми. На основе анализа специальной литературы и опыта работы автора в составе экспедиции, организованной в январе 2020 г. Археографическим кабинетом МГУ им. Ломоносова при участии сотрудников отдела фольклора ИМЛИ РАН, в настоящей статье даётся сравнительный анализ существующей традиции. Рассмотрению также подвергается ее вариант, отмеченный с 1940-х по 1960-е гг. Интервью жителей города Бендеры, полученные в ходе вышеозначенной экспедиции, также предоставлены в этой статье, и тем самым они вводятся в научный обиход. Кроме того, упоминаются педагогические аспекты существующей фольклорной практики, рассматриваются коммуникативные функции действий, традиционных для культуры детства липован с 1940-х гг. по настоящее время.

*Ключевые слова:* **русские староверы-липоване, Рождественские славления, Молдова, Приднестровье, Бендеры, фольклор и культура детства.**

Актуальность основной проблематики настоящей статьи заключается в том, что за последние тридцать лет на территории стран бывшего СССР происходят существенные трансформации в политической, социальной, экономической и культурной жизни. Такого рода изменения оказали определённое, в первую очередь негативное влияние на представления их граждан о национальной, культурной идентичности. Таким образом, в современных условиях для формирования соответствующих представлений у подрастающего поколения полезным может оказаться обращение к опыту традиционного воспитания староверов-липован, в частности изучение характерных для них святочных славлений [1–5].

Цель данной статьи – выявление и характеристика существенных черт святочных славлений детей из семей старообрядцев города Бендеры.

В соответствии с целью можно выделить следующие задачи статьи:

– выявить влияние наиболее значимых тенденций развития г. Бендеры и его округи в Новое и Новейшее время на духовную сферу проживающих в нём староверов-липован;

– рассмотреть особенности рассказов староверов о святочных славлениях как источнике их истории;

– выявить наиболее характерные черты святочных славлений детей из семей старообрядцев г. Бендеры.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение, синтез опыта автора, связанного с работой в составе комплексной экспедиции Археографического кабинета МГУ и отдела фольклора ИМЛИ РАН к русским староверам Молдовы и Приднестровья, организованной в январе 2020 г.

Зимой 2020 г., с пятого по одиннадцатое января, мы работали в двух городских общинах приходов русской старообрядческой епархии республики Молдова – в г. Кишинёве и г. Бендеры (Приднестровская непризнанная республика). Экспедиция была организована Археографическим кабинетом МГУ им. Ломоносова при участии сотрудников отдела фольклора ИМЛИ РАН.

Время проведения экспедиции было выбрано неслучайно – Рождественский Сочельник, с вечера 5-го января открывается период Святок. Существует множество традиций и обычаев для проведения этого сакрального времени, а у исследователя есть возможность брать интервью у интересующих его респондентов, так как в продолжение этого времени – от Рождества до Крещения – у староверов не принято работать [4, с. 43].

Русские староверы, проживающие компактно в Молдавии, Румынии, на Украине и в Болгарии, составляют этнорелигиозную общность – липоване. Есть несколько версий возникновения такого названия. По одной из них лидером переселенцев был человек по имени Филипп, по другой – их дома, постройки были из липы, согласно третьей – они селились в лесу, «под липами» [4, с. 45].

Накануне праздника Рождества мы прибыли в Бендеры. История этого города древняя – первые письменные упоминания о нём относятся к XV в. В 1408 г. молдавский господарь Александр Добрый выдал грамоту львовским купцам с

упоминанием таможенного пункта Тягянакача, как тогда называлось это место. Различные варианты названия – Тигина и, собственно, современное название, Бендеры, сохранившееся со времён Турецкого владычества, все связаны с водой – они переводятся как «переправа» или «порт». Город стоит на правом берегу реки Днестр, и переправой в этом месте, по свидетельству археологов, пользовались и в XIII веке, ещё до основания большого поселения [2, с. 84].

С XVI в. Бендеры были турецким городом. В истории России и Турции было несколько военных кампаний, в ходе которых данная крепость часто переходила из рук в руки. В 1812 г. по Бухарестскому мирному договору эти территории, названные Бессарабией, отошли к Российской Империи. Бендеры с 1818 г. стали уездным городом.

После трагического раскола в Русской Церкви те, кто оказался в противостоянии господствующей Церкви, были вынуждены из центральных областей Российской Империи двинуться к её границам. Так, с западнорусских земель через Подолье и земли современной Республики Молдова староверы выходили к Чёрному морю, на побережье в границах нынешней Одесской области Республики Украина и уезда Тульча современной Румынии.

Подтверждённых свидетельств того, жили ли староверы именно в Бендерах до того, как город отошёл к России, нет. Активное старообрядческое заселение отмечается с середины XIX века. В связи с этим есть интересный факт. По предположению С. Машинского, высказанном в предисловии к изданию «Мёртвых душ» Гоголя (Машинский, 1968), их сюжет может быть связан со свидетельством полковника Липранди, который описывал в своих мемуарах, как рассказал Пушкину, что в Бендерах никто не умирает, потому что беглые крестьяне-староверы прячутся у единоверцев и записываются именами умерших. А Пушкин, в свою очередь, пересказал эту историю Гоголю. Об этих обстоятельствах упоминает и Худяков В.В. [2, с. 84–85].

К началу XX в. из примерно 30 000 населения Бендер около10 000 составляли русские староверы, около 10 000 – евреи и остальная треть делилась в неравных пропорциях на украинцев, молдаван, татар и армян. Доля евреев к войне сократилась – их стало около 8 000 чел., в оккупацию в Бендерах было гетто [3]. Стоит упомянуть ещё, что к началу XX в. старообрядцы Бендер относились к пастве, возникшей в 1846 г. на территории Австро-Венгрии, так называемой Бело-Криницкой иерархии. Они были разделены на окружников и неокружников, принимавших или не принимавших окружное послание Иллариона Кабанова (Егорова), опубликованное в 1862 г.

В Бендерах после революции советская власть продержалась год, до 1918 г. Затем Бессарабия была аннексирована Румынией и вновь присоединена к СССР только летом 1940 г. В 1941-м г. немецкие и румынские войска вошли в Бессарабию, которую Советы вновь присоединили только в 1944 г. В период оккупации большая часть исторических зданий Бендер, включая культовые, была разрушена. Бендерская крепость тоже сильно пострадала [6, с. 54].

Во время хрущёвской оттепели гонения на старообрядцев возобновились: не разрушенный войной исторический Покровский собор был разобран, члены общины в большинстве репрессированы. Оставшаяся малочисленная группа совершала богослужения в переоборудованном под церковь доме. Впоследствии в городе развернулось промышленное строительство. Открывались промышленные предприятия, и жители близлежащих к городу староверческих сёл стали приезжать сюда на заработки, селиться.

В настоящее время эти переселенцы – уже пожилые люди, их дети и внуки составляют ныне существующую староверческую общину города. В основном это переселенцы из села Большое Плоское (Великоплоское) Великомихайловского района Одесской области, до него от Бендер 30 километров, и из сёл Кицканы и Бычок Приднестровья, они находятся в 15 и 5 километрах от города соответственно. Возглавляет общину молодой священник А.К., 1985 г.р., уроженец Тирасполя, две ветви семьи которого происходят из села Покровка Дондюшанского р-на Молдовы и также из упоминавшегося села Великоплоское [2; 4; 6].

Исследования старообрядческой культуры в Республике Молдова начались в 60-е годы с изучения книжных собраний общин учёными МГУ им. Ломоносова. Руководителем этих экспедиций была И.В. Поздеева. Позднее эта исследовательская группа стала называться межфакультетская Археографическая лаборатория. Этномузыкологические исследования традиций староверов-липован впервые были проведены Ириной Константиновной Свиридовой, сотрудницей Кабинета народной музыки МГК в конце 60-х – 70-х годов.

Изучением особенностей музыкально-богослужебной практики в данном регионе занимались Н.Г. Денисов и Е.Б. Смилянская [4].

Прежде чем описать обычай старообрядческого рождественского славления, важно отметить, что для староверов славление – не колядование. Информанты это многократно подчёркивали. Различие в том, что при славлениях не используются народные песни на духовные сюжеты, но только богослужебные тексты. Современные науки об изучении традиционной культуры, находящиеся в тесном взаимодействии с культурологией, философской и психологической антропологиией, этнологией, этномузыкологией, этнографией, филологической фольклористикой, давно не рассматривают этничность только как явление, представляющее из себя исключительно эпические или лирические поэтические тексты или особенности музыкального звучания. Этническое своеобразие – сформировавшаяся под влиянием различных обстоятельств исторического пути и традиций среда, оснащённая своеобразными инструментами коммуникации и деятельности для функционирования сообщества вообще и его членов в частности. Исходя из подобных предпосылок, славление – укоренившаяся коммуникативная и перформативная практика староверов-липован, выступающая при этом отчётливым маркером идентичности сообщества – «только у нас – так, у нас – славления, у других – колядование».

Практика славления была нами зафиксирована в таком виде. После торжественного рождественского богослужения утром священник объявил, что дети воскресной школы хотят поздравить прихожан с Рождеством, если кто желает, чтобы к нему пришли, он должен подойти и сказать священнику или его жене и предупредить, когда они будут дома, в какой из дней святок.

В первый день праздника дети в Бендерах славить не ходят – по домам ходят «деды» – старшие члены общины, клиросные певцы. Входя в дом, положив «начал» (особая последовательность молитв, с которой начинается любая молитва, как церковная, так и домашняя у староверов), они кланяются хозяевам и говорят: «Благословите Христа прославить». Хозяин говорит: «Благословен Бог ныне и присно и во веки веком», и певцы начинают петь.

Они наизусть поют выборку из службы Рождества Христова – тропарь, кондак, Величание на 9-й песни канона, ирмосы 9-й песни 1-го и второго творца (так принято в старообрядческой богослужебной практике называть автора канона), запев и величание праздника. Потом поют многолетие хозяевам, которое начинают словами «избави их от всякия скорби гнева и нужды...» и только потом добавляют «...и сохрани их на многая лета». Пока деды поют, дети терпеливо их слушают, но когда старшие садятся за стол, они уходят играть сами, со взрослыми им скучно. «Дедов» после того, как они спели, везде сажают за стол и угощают, наливают выпить. При нас «дедов» было двое, но все семьи сетовали, что в этом году обычные христославы заболели и что обычно их бывает пятеро–семеро. Обязательными блюдами рождественского стола в Бендерах являются куриная лапша и холодец. С собой дедам дают пирогов, бутылку крепкого алкоголя и денег. Дедов провожают, хозяева сажают их в машину и везут к другим членам общины – в случайные дома в городе староверы славить не ходят.

Дети собираются у церкви на следующий день – при нас было восемь человек, только девочки, от подросткового до младшего школьного возраста. Дети были из разных семей. Старшая девочка из семьи священника водила с собой малютку 4-х лет (старшей девочке было 14 лет, младшей, не считая малышку – 6). Возглавил процессию священник. Христославы передвигались по городу на маршрутном такси и троллейбусе – от знакомых к знакомым. Сказали, что ходят преимущественно к больным, здоровые и в церковь придут.

Приходя в дом, так же, как и деды, спрашивали: «Благословите Христа прославить».

Пели дети тот же набор текстов, что и деды, но – по отксерокопированным листам со знаменной, записанной невменной, не пятилинейной нотацией, строкой и текстом. В листах были ещё два текста: стихера «Удивляшеся Ирод, зря волхвов благочестие...» и «Иосифе, рцы нам...» (тропарь 3-го гласа с Царских часов Рождества). Эти песнопения девочки не пели, а потом объяснили нам, что этого, самого сложного, они ещё не выучили. Тексты и музыку славления девочки разучили в старообрядческой воскресной школе. Там же ранее они учили с женой священника украинские колядки и рассказали, что несколько лет назад их пели, приходя славить. Но теперь они выросли и поняли, что это хоть и про Бога, но мирские песни, их на славлении петь не нужно. Старшие и пожилые, к кому они приходили, были недовольны, не хотели, чтобы пели колядки, и практика петь колядки была отложена.

После окончания славления громко хором говорили: «С праздником!». В некоторых домах детей сажали за стол с пирогами и компотом, где-то просто давали с собой конфет и фруктов. Не было дома, где бы хозяева не разменяли денег мелкими купюрами и не дали бы детям, деньги – основное, чего дети ждали. Забирал деньги священник, но потом, по окончании славления разделил всем девочкам поровну.

Впоследствии удалось взять интервью и у родителей, и у бабушек детей-христославов. Родители этих детей, староверы по семейному происхождению, сами в детстве славить не ходили. Зато бабушки, детство которых пришлось на послевоенные годы, каждый год с пяти–шести лет и до совершеннолетия – славили. На вопрос о рождественских песнях-колядках бабушки отвечали презрительно, что такие песни – у хохлов, а у христиан – только церковное.

Воспоминания о славлениях касались сёл Большое Плоское (Великомихайловский р-н, Одесская область), Кицканы (Приднестровье) и Покровка (Дондюшанского р-на республики Молдова).

П.П.Н, 1934 г.р., вспоминал, что ходили по двое или по трое, без взрослых, подбирались одного возраста – братья, сёстры или друзья. «Люди всегда давали за христославие денег, и деньги собирал кто-то один, называлось «кассир». «Которые ребята постарше могли встретить команду помладше и отобрать деньги. Поэтому младшие «кассиры» всегда прятались».

О.И.В., 1955 г.р., уроженка села Большое Плоское, рассказывает: «Если с «Удивися Ирод...» и «Иосифе, рцы...» за такое длинное у нас в Плоском по рублю давали! А до палавина – пийисять копеёк!» «Мы с утра вот когда в 4 утра, когда раньше, село большое – тыща дворов. Со всёнощной не спим – ждём. Только засветит у кого огонёк – мы бежим: «Господи, иисусе Христе...», а отовсюду слышно уже... вот так вот по сто компаний ходили. Сначала по чужим, у них-то деньги быстро кончатся. Придёшь поздно, а они скажут – скока наменяли – всё раздали! А потом к своим уже – бабкам, тёткам, те и неволей, а дадут своим то!».

З.П., 1962 г.р., уроженка села Большое Плоское: «...я так тооненько под забором: «Господи Исусе Христе...» – тишина, опять: «Господи, Исусе...» – опять тишина. Я – опять. А бака моя как гаркнет: «Ну, кого это чёрт принёс в такую рань?! Я ей – баушк, это я, Зина... А, Зинк, ну иди, чего тогда...».

Н.И., 1954 г.р. уроженка Большого Плоского: «...мы вначале втроём ходили, а потом прогнали одну – стали вдвоём, говорим – ходи одна, втроём ходить невыгодно!».

Старшие члены общины вспоминают тепло о подарках (деньгах), которые давали за славления им, когда они были детьми – такого рода позитивное подкрепление, как видим, – удачный педагогический приём, используемый до сих пор [5, с. 25].

На основе вышеизложенного мы можем сделать выводы о том, что современная практика Рождественских славлений в общине русских староверов г. Бендеры внешне копирует исторический опыт и рассказы старших членов семьи.

При этом в описанных случаях она полностью инициируется и контролируется взрослыми, в отличие от описанной послевоенной, когда детские сообщества христославов формировались спонтанно и самостоятельно, а опыт старшие дети передавали младшим.

При этом подобная практика является устойчивым коммуникативным и перформативным элементом традиции. Она даёт возможность легитимного ритуализованного общения младшему и старшему поколению общины, формирует и закрепляет чувство единства, сопричастности сообществу, сплачивает участников между собой – группу исполнителей, исполнителей и слушателей.

Рассмотренная практика является также маркером идентичности сообщества русских староверов-липован, проживающих в иноэтничном и иноконфессиональном окружении.

Научная новизна статьи определяется выявлением наиболее характерных черт святочных славлений детей из семей старообрядцев г. Бендеры, фиксирующихся в период с 1940-х гг. по настоящее время.

Теоретическая значимость статьи состоит в расширении знания о наиболее значимых особенностях святочных славлений детей из семей старообрядцев г. Бендеры.

Практическая значимость заключается в определении направлений работы, связанных с дальнейшим изучением святочных славлений детей из семей старообрядцев г. Бендеры и последующим использованием результатов подобных исследований в педагогической науке и практике.

Библиографический список


1. Машинский С. Предисловие к изданию. *Гоголь Н.В. Мёртвые души.* Москва: Детская литература, 1968: 17 – 48.
2. Худяков В.В. Афера Чичикова и Остап Бендер. *В цветущих акациях город… Бендеры: люди, события, факты.* Бендеры: Полиграфист, 1999: 83 – 85.
3. *Population **statistics** of Eastern Europe&former USSR.* Available at: http://pop-stat.mashke.org/moldova-cities.htm
4. Смилянская Е.Б., Денисов Н.Г. *Старообрядчество Бессарабии: книжность, певческая культура.* Москва: Индрик, 2007.
5. Чередникова М.П. *Голос детства из дальней дали (Игра, магия, миф в детской культуре)*. Москва: Лабиринт, 2002.
6. Пригарин А.А. *Русские старообрядцы на Дунае.* Москва: СМИЛ, 2010.


References


1. Mashinskij S. Predislovie k izdaniyu. *Gogol' N.V. Mertvye dushi.* Moskva: Detskaya literatura, 1968: 17 – 48.
2. Hudyakov V.V. Afera Chichikova i Ostap Bender. *V cvetuschih akaciyah gorod… Bendery: lyudi, sobytiya, fakty.* Bendery: Poligrafist, 1999: 83 – 85.
3. *Population **statistics** of Eastern Europe&former USSR.* Available at: http://pop-stat.mashke.org/moldova-cities.htm
4. Smilyanskaya E.B., Denisov N.G. *Staroobryadchestvo Bessarabii: knizhnost', pevcheskaya kul'tura.* Moskva: Indrik, 2007.
5. Cherednikova M.P. *Golos detstva iz dal'nej dali (Igra, magiya, mif v detskoj kul'ture)*. Moskva: Labirint, 2002.
6. Prigarin A.A. *Russkie staroobryadcy na Dunae.* Moskva: SMIL, 2010.


*Статья поступила в редакцию 16.11.21*

УДК 811.161.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-550-552

***Ilyasova R.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General Linguistics, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: ilyasova13@mail.ru*

**ON THE QUESTION OF LINGUISTIC INTERPRETATION OF A METAPHOR.** The article attempts to understand a problem of systematization of the phenomenon of metaphor and its connections between different units of language. Such studies lead to a detailed selection of the facts of metaphorical transference and the creation of semantic classifications of metaphors on this basis. But, only the selection and registration of the facts of metaphorical transference is not able to reflect the full diversity of the phenomenon of metaphor, although, from both theoretical and practical points of view, they are important and necessary in such an analysis. The basis for such an analysis is the general semantic, structural, stylistic mechanisms of correlation of metaphor concepts. In distinguishing these mechanisms, various functions performed by them can help, since tropes are stylistic means united by a common function of intensifying the assessment of the events or phenomena described. The semantic aspect in the study of metaphor represented metaphor in the form of a universal fur a universal mechanism, regardless of its semantic and logical content. The structural aspect of the study of metaphor was fixed by various constructions containing metaphors, that is, the form of metaphor expression was studied. The semantic-structural aspect in the study of metaphor is a synthesis of two directions, where the universality of the semantic principle of metaphor is recognized and on this basis the description of the structural possibilities of this phenomenon is conducted. But due to the fact that this aspect does not take into account the psychological direction of the metaphorical process, the boundaries of the linguistic description of this phenomenon are limited. The researcher conducts a detailed analysis of works related to the issues of semantic, syntactic structures of metaphor phenomena, contributing to the creation of a linguistic interpretation of the metaphor phenomenon.

*Key words:* **metaphor, metaphorization, linguistic aspect, tropes, linguistics, classification, semantics, structure**

***Р.С. Ильясова,** канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: ilyasova13@mail.ru*

# К ВОПРОСУ О ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТРАКТОВКЕ МЕТАФОРЫ

В статье проводится попытка разобраться в проблеме систематизации явления метафоры и его связей между различными единицами языка. Такие исследования приводят к детальному отбору фактов метафорического переноса и созданию на этой почве семантических классификаций метафор. Но только отбор и регистрация фактов метафорического переноса не в состоянии отразить все многообразие явления метафоры, хотя как с теоретической, так и практической точек зрения они важны и необходимы в таком анализе. Основой для такого анализа служат общие семантические, структурные, стилистические механизмы соотнесения понятий метафоры. В разграничении данных механизмов могут помочь различные функции, выполняемые ими, так как тропы представляют собой стилистические средства, объединенные между собой общей функцией интенсификации оценки описываемых событий или явлений. Семантический аспект в изучении метафоры представлял метафору в виде универсального механизма, независимо от ее семантико-логического наполнения. Структурный аспект изучения метафоры фиксировал различные конструкции, содержащие метафоры, то есть исследовалась форма ее выражения. Семантико-структурный аспект в исследовании метафоры – это синтез двух направлений, где признается универсальность семантического принципа метафоры, и на этой основе ведется описание структурных возможностей данного явления. Но из-за того, что в данном аспекте не учитывается психологическое направление метафорического процесса, сужены границы лингвистического описания этого явления. В статье проводится подробный анализ исследований, касающихся вопросов семантических, синтаксических структур явлений метафоры, способствующих созданию лингвистической трактовки явления метафоризации.

*Ключевые слова:* **метафора, метафоризация, лингвистический аспект**, **тропы, лингвостилистика, классификация, семантика, структура.**

Явление метафоризации представляет собой неиссякаемый источник для научного анализа и является точкой пересечения различных наук.

Существует множество мнений, точек зрения литературоведческого, философского, педагогического, риторического, лингвистического, литературно-критического, психологического характера, в которых рассматривается метафора [1–6].

Лингвистическая трактовка метафоры представляет для нас интерес.

На наш взгляд, лингвистический аспект явления метафоры можно распределить на такие направления, как традиционное, семантическое, структурное. Такое разделение не дает возможности проведения исследований, в которых данные направления пересекаются, но данное разделение обосновано с точки зрения систематизации различных точек зрения.

Актуальность данного исследования определяется все возрастающим интересом современной лингвистики к явлению метафоры в лингвистике. В данной работе проводится попытка разобраться в проблеме систематизации явления метафоры и его связей между различными единицами языка.

Цель исследования – определить принципы, которые способствуют проведению системного, структурно-семантического описания явлений метафоры.

Для достижения поставленной цели потребовалось решение следующих задач: проанализировать традиционное понимание явления метафоры в трудах разных лингвистов; выявить различные стилистические приемы, способствующие упорядочению явлений метафоры и его места в системе тропов.

Мы проведем иллюстрацию различных трудов по опыту лингвистической интерпретации тропов.

Традиционно метафора определялась как перенос имени по сходству или подобию. Исследователи пытаются установить комплекс элементов, на основании которых происходит перенос сходства.

Многие ученые проводили поиски объективных критериев узнавания метафор в речи. Такие исследования приводили к детальному отбору фактов метафорического переноса и созданию на этой почве семантических классификаций метафор. Но только отбор и регистрация фактов метафорического переноса не в состоянии отразить все многообразие явления метафоры, хотя как с теоретической, так и практической точек зрения они важны и необходимы в таком анализе.

Семантические классификации метафор проводились разными исследователями, в том числе и В.И. Корольковым, в которых он пытается фиксировать наиболее часто употребляемые случаи метафорических переносов. Такие исследования способствуют изучению явления метафоры. Они, на наш взгляд, более важны с точки зрения литературоведческой, чем с точки зрения лингвистики, так как для лингвистической трактовки необходимо определение такой инвариантной семантической структуры явления, опираясь на которую можно было бы описывать и объяснять отдельные случаи происхождения метафоры. Это было бы конкретным наполнением этой инвариантной семантической структуры.

Ряд исследователей ставят в основу своих определений семантических механизмов метафоры принцип трехкомпонентной структуры данного явления. Но данный принцип признается нерелевантным, так как подобное деление двух видов метафоры считается идентичным.

С развитием дескриптивной лингвистики получил свое развитие структурный подход описания метафоры. Данный подход выдвигал на первый план анализ и регистрацию различных семантических категорий, которые тождественны метафоре, что также оказалось не в состоянии дать полное лингвистическое описание явлений метафоры.

Ю.Л. Лясота утверждает, что «контекстуальное оформление метафорических слов имеет достаточно четкую структуру, позволяющую говорить о типичных формулах». Он ставит их в один ряд с представителями структурного направления, которые пытались выделить типичные метафорические конструкции. Исследователь предлагает выделить следующие группы, где ядром выступают метафора-существительное, приложение, прямое обращение, метафора-существительное в функции определения, метафора-прилагательное, метафора-глагол, метафора-наречие» [3, с. 123].

На наш взгляд, это максимальная формализация метафоры, где важно определять, какие единицы могут выступать в роли метафоры, могут ли они вообще выступать в роли метафоры и т.д. Данная трактовка метафорического ядра противоречит самой идее формализации контекста метафоры.

Е.Т. Черкасова ограничивает «метафоры одной и той же части речи, и притом только в пределах одного и того же слова. При этом основой метафоризации является отношение любого полнозначного слова к слову, обозначающему предмет» [5, с. 37].

Общеизвестно, что любое лингвистическое исследование в большей степени зависит от адекватности существующих грамматико-синтаксических описаний. В данном случае учитывается наличие двух структурных типов метафоры, а также процесс соотнесения метафорического содержания с теми или иными синтаксическими структурами целесообразно вести в соответствии с этим разделением.

О.С. Ахманова определяет метафору как «троп, состоящий в употреблении слов и выражений в переносном смысле на основании сходства, аналогии» [1, с. 231].

Метафорической может быть структура, в которой оба отождествляемых понятия выражены эксплицитно, т.е. явно, а также метафора может быть структурой, в которой выраженным оказывается одно из соотносимых понятий и тот или иной признак, который представляет собой основание для соотнесения открыто выраженного и имплицируемого понятий.

Анализ различных точек зрения на систему тропов вскрывает различия в описании одного и того же явления.

Разграничение аспектов планов выражения и содержания тропа позволить выделить ряд признаков этих планов в совокупности составляющих троп. Данные признаки делятся соответственно на главные, составляющие семантическую основу любого тропа, и второстепенные, используемые тем или иным тропом в зависимости от функции этого тропа в языке. Семантическое описание каждого тропа позволить выделить в пределах отдельных тропов их семантико-структурные варианты. Они должны быть учтены в упорядочении классификации тропов.

Описание различных стилистических приемов в терминах ограниченного количества дифференциального признака позволит разграничить явления метафоры на формальной основе. Основой для такого анализа служат общие семантические, структурные, стилистические механизмы соотнесения понятий метафоры. В разграничении данных механизмов могут помочь различные функции, выполняемые ими, так как тропы представляют собой стилистические средства, объединенные между собой общей функцией интенсификации оценки описываемых событий или явлений.

А под системой может пониматься совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов, образующих единство. Под структурой понимается состав и внутренняя организация единого целого, рассматриваемая со стороны его целостности. Исследование взаимоотношений в системе тропов будет способствовать определению места метафоры в этой системе и полнее охарактеризовать ее содержание. Метафора, не являясь центром в данной системе, подчиняется тем же законам, что и другие тропы системы, что объясняется функциональным характером любого тропа, который выполняет в системе образных средств свойственную ему функцию.

Метафора является наиболее распространенным тропом системы. Это делает возможности использования метафоры неограниченными, а форма ее содержания оказывается наиболее удобной формой реализации неограниченных возможностей соотнесения логически несоотносимых понятий.

Метафора есть полезный инструмент для изображения различных событий и действий, но лучше всего ее рассматривать в системе тропов, так как именно такой подход позволит по-новому взглянуть на проблемы функционирования метафоры в лингвистике.

В.К. Приходько пишет, что «без метафоры не существовало бы лексики «невидимых миров» (внутренней жизни человека). Создавая образ и апеллируя к воображению, метафора порождает смысл, воспринимаемый разумом. Душа внутри человека – тайна. Что происходит в душе человека – загадка. Только эмоции и чувства могут приблизить к пониманию жизни души» [4, с. 107].

Как отмечает З.И. Резанова [6], базовая языковая метафора – это метафорическая модель, объединяющая широкий спектр семантических соотношений, которые могут быть выражены следующей схемой: *«номинативное значение → образное, переносное, метафорическое значение»*.

При этом «ключевая текстовая метафора является вариантом реализации базовой языковой метафоры, воплощая часть ее образного потенциала в конкретных лексических репрезентациях. Сложность организации, отсылка через любой компонент ко всему ассоциативному полю базовой метафоры позволяет текстовой метафоре выполнять функции структурирования смысла либо всего текста в целом, либо его фрагмента» [6].

Различные направления в изучении метафоры внесли определенный вклад в интерпретацию данного явления. К примеру, традиционное направление занималось отбором, разграничением и классификацией различных понятий метафор.

Семантический аспект в изучении метафоры представлял метафору в виде универсального механизма, независимо от ее семантико-логического наполнения.

Структурный аспект изучения метафоры фиксировал различные конструкции, содержащие метафоры, то есть исследовалась форма выражения метафоры.

Семантико-структурный аспект в исследовании метафоры – это синтез двух направлений, где признается универсальность семантического принципа метафоры, и на этой основе ведется описание структурных возможностей данного явления. Но из-за того, что в данном аспекте не учитывается психологическое направление метафорического процесса, ограничены границы лингвистического описания этого явления.

На наш взгляд, ключевым в описании явлений метафоры является учет признаков субстанции и формы содержания, позволяющий расширить круг синтаксических структур, содержащих метафоры и разделить метафоры на простые и сложные.

Нам кажется, учет признаков субстанции и формы содержания позволит по-новому подойти к описанию семантической сущности метафоры.

Научная новизна данного исследования определяется тем, что в ней проводится подробный анализ исследований, касающихся вопросов семантических, синтаксических структур явлений метафоры, способствующих созданию лингвистической трактовки явления метафоры.

Теоретическая значимость статьи заключается в определении характера взаимоотношений семантических, синтаксических структур явлений метафоры и теоретических взглядов на них с лингвистической точки зрения. Кроме того, исследование позволит проследить основные тенденции развития явлений метафоры в указанном аспекте.

Практическая ценность представлена тем, что материалы исследования могут быть использованы в преподавании курсов риторики, культуры речи, а также в составлении словарей лингвистических терминов, словарей метафор русского языка.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что при изучении таких явлений языка, как метафора, необходимо дать по возможности полное семантико-структурное ее описание. Иначе семантическая интерпретация метафоры была бы неполной без определения места метафор в системе тропов. Кроме того, анализ отношений в системе тропов позволит определить место метафоры в этой системе и полнее охарактеризовать ее сущность. Семантико-структурный анализ метафорических структур способствует выяснению того, что метафорическими могут быть три из четырех общих синтаксических структур, что говорит о чрезвычайно распространенном характере метафоры и ее жизнеспособности.

Отсутствие ограничений, которые накладываются на сущность содержания метафоры, наличие удобной формы соотнесения этих понятий, семантический механизм отождествления, достаточно пестрое структурное оформление метафорических явлений делают метафору мощным психологическим фактором, оказывающим влияние на непрерывное расширение системы языковых значений.

Библиографический список


1. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
2. Корольков В.И. Семасиологическая структура метафоры. *Ученые записки МГПИИЯ*. Москва, 1968; Т. 41.
3. Лясота Ю.Л. *Поянтие о контекстуальной (метафорической) группе*. Владивосток, 1962.
4. Приходько В.К. *Выразительные средства языка*. Москва: Академия, 2008.
5. Черкасова Е.Т. Опыт лингвистической интерпретации тропов. *Вопросы языкознания*. Москва, 1968; № 1.
6. Резанова З.И. *Метафора в лингвистическом тексте: типы функционирования*. Available at: https://www.lib.tsu.ru/mminfo/000063105/fil/01/image/18-29.pdf


References


1. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Editorial URSS, 2004.
2. Korol'kov V.I. Semasiologicheskaya struktura metafory. *Uchenye zapiski MGPIIYa*. Moskva, 1968; T. 41.
3. Lyasota Yu.L. *Poyantie o kontekstual'noj (metaforicheskoj) gruppe*. Vladivostok, 1962.
4. Prihod'ko V.K. *Vyrazitel'nye sredstva yazyka*. Moskva: Akademiya, 2008.
5. Cherkasova E.T. Opyt lingvisticheskoj interpretacii tropov. *Voprosy yazykoznaniya*. Moskva, 1968; № 1.
6. Rezanova Z.I. *Metafora v lingvisticheskom tekste: tipy funkcionirovaniya*. Available at: https://www.lib.tsu.ru/mminfo/000063105/fil/01/image/18-29.pdf


*Статья поступила в редакцию 28.11.21*

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-552-554

***Inarkaeva S.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literature and Methods of Teaching, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: inarcaeva67@mail.ru*
***Bagaeva E.R.**, MA student, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: inarcaeva67@mail.ru*

**ARTISTIC PARADIGM OF CONTEMPORARY CHECHEN WOMEN'S PROSE.** The material of the article deals with identifying features of the artistic paradigm of modern Chechen women's prose. In it, in general strokes, the fact of the active formation of a number of authors – women who occupy a worthy place in the modern Chechen national literary process – is noted. The realization that the artistic material created by contemporary Chechen writers is fundamental in all respects, capable of largely determining the prospects for the further development of the national literature of the Chechens, becomes the key conclusion in the article. The theoretical significance of the article is determined by its contribution to the theory of Chechen and North Caucasian literature as a whole. The results of the study can be used in development of problems and questions related to the study of gender structure in the literature. The practical significance of the study lies in the fact that the materials can be used in teaching courses on Chechen literature and the literature of the peoples of the North Caucasus.

*Key words:* **Chechen women's prose, artistic paradigm, literature, moral and philosophical context.**

***С.И. Инаркаева**, канд. филол. наук, доц., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: inarcaeva67@mail.ru*
***Э.Р. Багаева**, магистрант, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: inarcaeva67@mail.ru*

# ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОЙ ЧЕЧЕНСКОЙ ЖЕНСКОЙ ПРОЗЫ

Материал статьи посвящен выявлению особенностей художественной парадигмы современной чеченской женской прозы. В ней в общих штрихах отмечен факт активного формирования целого ряда авторов – женщин, занимающих достойное место в современном чеченском национальном литературном процессе. Осознание того, что художественный материал, создаваемый современными чеченскими писательницами, по всем параметрам является фундаментальным, способным во многом определить перспективы дальнейшего развития национальной литературы чеченцев, становится ключевым выводом в статье. Теоретическая значимость статьи определяется её вкладом в теорию чеченской и северокавказской литературы в целом. Результаты исследования могут быть использованы при разработке проблем и вопросов, связанных с исследованием гендерной структуры в литературе. Практическая значимость проведённого исследования заключается в том, что материалы могут быть использованы в преподавании курсов по чеченской литературе и литературе народов Северного Кавказа.

*Ключевые слова:* **чеченская женская проза, художественная парадигма, литература, нравственно-философский контекст.**

О сформировавшемся на протяжении многих десятилетий чеченском историко-литературном процессе можно говорить много. Являясь динамично развивающейся художественной системой в семье современных северокавказских литератур, чеченская литература привлекает к себе внимание исследователей с точки зрения происходящих в ней резонансных событий.

В чеченской литературе давно сложилось многое в собственно литературном отношении, сменили друг друга во множестве раз исторические периоды развития, делая в целом историко-культурный контекст ее формирования многоаспектным и разносторонним. В национальной литературе чеченцев давно сложились культовые имена писателей, перед которыми будут преклонять голову (в знак благодарности и уважения) будущие поколения творческих людей, они навсегда станут ориентиром в их духовном становлении.

Актуальность темы определяется малоисследованностью современной чеченской женской прозы. Несмотря на все эти обстоятельства и на то, что чеченская литература изучена в разные годы ее существования в разной степени активности, в ней все же остаются проблемы, которых не коснулась исследовательская мысль. К числу проблем, остающихся вне широкого (национального и российского) научно-исследовательского контекста, относится женская проза.

Цель исследования – охарактеризовать творчество современных чеченских писательниц, занявших достойное место в широком ряду национальных авторов.

Для достижения поставленной цели потребовалось решение следующих задач: выявить и описать художественную парадигму чеченской женской прозы; определить ее место в чеченской и северокавказской литературах.

Это тем более отрадно, что современные чеченские писательницы обнаруживают большой талант, художническую интуицию, имеют уникальную манеру письма, стиль и язык. Они избирают для своего творчества самые различные темы, жанрово-видовые формы, в структуре которых они реализуются, многие из

них пишут, как на родном чеченском языке, так и на русском. Другими словами, в чеченской литературе, если говорить о традиции, уже давно сформировался глубокий «женский след», сложилась уникальная парадигма женской прозы.

«Свойством современности можно считать повышенную публицистичность, злободневность, усиленную экспрессивность женской прозы. Отличительной особенностью является и то, что большое значение приобретают в произведениях писательниц вопросы, связанные с мечтой, счастьем, любовью и детством. Появляется новый тип героя и новая реальность, неповторимый художественный мир. Новая проблематика и поэтика обусловили создание произведений, где женщина выступила главным действующим лицом, а не только выразителем авторской идеи» [3, с. 21–23].

В разговоре о чеченской женской прозе невозможно не сказать о творчестве Лулы Жумалаевой, создавшей в национальной литературе особую гендерную структуру. В исследовательских работах более раннего периода нами уже были сделаны попытки проанализировать отдельные произведения (к примеру, повесть «Абрисы») современной чеченской писательницы. В научный обиход введены ее художественные и художественно-публицистические тексты, вышедшие в российских и региональных изданиях (Жумалаева писала свои произведения на русском языке, благодаря чему имела широкий выход на российского читателя) в разные периоды ее творчества.

Однако безвременный уход писательницы из жизни в 2019 году несколько ослабил эту работу. Большая часть ее произведений остается пока еще не изданной, хотя, как нам известно, в электронной версии давно, еще при жизни писательницы сформировался крупный сборник прозы под названием «Калам». Полагаем, что работа над творчеством Лулы Жумалаевой – писательницы с ярким умом и непревзойденным талантом – поможет раскрыть нравственно-философскую глубину текстов чеченской женской прозы.

Творчество другой национальной писательницы – Машар Айдамировой – отмечено как резонансное по своим концептуальным параметрам формирования художественного пространства, а также по использованию жанрово-видовых форм. Писательница имеет, если говорить о родословной, хорошие корни, поскольку родилась и выросла в семье одного из самых культовых чеченских писателей Абузара Айдамирова – автора известной на всю страну исторической трилогии «Долгие ночи».

Считаем, что фундаментальные и базовые категории, ставшие для Машар Айдамировой отправными в формировании профессионализма, заложены именитым отцом, а колорит и самобытность творчества достигается за счет монументального использования образности родного языка, особенностей национально-ментальных проявлений характеров героев ее произведений. На сегодняшний момент в творчестве чеченской писательницы уже сформировался большой пласт прозаических в основном произведений, собранных в два крупных сборника – «Долгая дорога в ночи» и «Струны времени». Произведения Машар Айдамировой переведены на русский, немецкий и французский языки, имеют широкую популярность у национального читателя. Но вместе с тем писательница остается за кругом научно-исследовательского интереса национальных литературоведов, как, впрочем, и многое, что имеет отношение к художественному мировидению современных чеченских писательниц.

По нашему твердому убеждению, в наши дни в чеченской литературе формируется большой ряд молодых женских авторов, чье творчество в будущем будет иметь большой успех и в определенном смысле создавать перспективы более широкого развития национальной литературы. Как известно, «женщины практически всегда выступали первопроходцами в открытии нового содержания. Сегодняшний расцвет женской прозы в России свидетельствует о том, что литература в стране есть и будет: «Почему возникновение женской прозы... противоречит концу литературы? Потому что женщина никогда не идет на нежилое место. В женской генетической программе не заложено быть расходным материалом эволюции. В экстремальной ситуации, когда мужчина обязан погибнуть, женщина обязана выжить» [5, с. 173].

Как уже отмечалось выше, в чеченской литературе отмечается большая активность начинающих молодых женских авторов, среди которых наиболее заметными являются Аминат Тапалаева, Залина Сагаева, Айшат Бадаева, Табарк Саралиева, Марьям Нашхоева, Седа Альбекова и другие.

Для наглядной демонстрации особенностей художественной парадигмы чеченской женской прозы попытаемся представить небольшой анализ творчества нескольких из вышеперечисленных авторов. Особое внимание к себе привлекает Марьям Нашхоева – автор сборника рассказов на русском языке, вышедшем в 2021 году под названием «В тени Сидрата». Наш интерес к начинающей молодой писательнице вызван и тем, что в 2017 году она была номинирована на Всероссийскую национальную премию «Писатель года – 2017». Произведения молодого автора оставляют неоднозначные впечатления, вызывает вопросы идейно-тематическое содержание творчества, способы и приемы решения поставленных проблем, язык, стиль, манера.

Ключевой темой творчества молодой писательницы является тема чеченской войны, ее разрушительного влияния на судьбы людей. Гул самолетов, падающие сверху бомбы, рвущиеся снаряды, свист пуль, дождь, снег, подвалы полуразрушенных домов, переполненных полуголодными людьми, страх, плач детей и женщин, смерть, разорванные минами тела убитых мирных людей, – вот основной фон рассказа «В тени Сидрата». Автор рассказа создает типическую картину военного Грозного, восстанавливает до мельчайших деталей жизнь людей, невольно оказавшихся заложниками войны. Выстраивает трагическую цепь событий, через которые проходит главный герой рассказа то, что из одного разрушенного подвала мальчик попадает в другой, где также живут люди, надеющиеся на спасение, несмотря на ужас происходящего.

В кругу новых знакомых – супружеской пары Ахмеда и Мархи – Адам на короткий срок обретает покой, дает волю эмоциям, оплакивает родителей, взрослеет. Одним из кульминационных в рассказе становится момент, когда юноша вместе с Ахмедом хоронит во дворе одного из частных домов (случай, распространенный в Грозном военного времени) своих родителей и вместе с ними всех остальных погибших.

Рассказ монументален по силе эпических картин, созданных автором, мрачная эстетика войны усиливает трагическое восприятие происходящих событий. Автор показывает войну с ее разрушительной динамикой, смерть становится рядовой обыденностью, к которой человек привыкает. На высокой трагической эмоции воспринимается описание жизни подвала, где соединились в одно целое люди разных национальностей – русские и чеченцы. Автор недвусмысленно намекает, что среди простых людей нет противостояния, нет деления на «своих» и «чужих», – все оказались заложниками и жертвами бессмысленной войны. Ахмед и Марха, их дети Магомед и Макка, Соня с детьми Алексеем и Александрой, пожилая женщина Алла с двадцатилетней дочерью Верой становятся новыми спутниками главного героя на его трагической военной дороге. Однако и здесь герой сталкивается с потерями: погибает Ахмед, детей и женщин, кроме Мархи и Адама, забирают в лагерь беженцев в Ингушетию. По дороге Марха попадает на неразорвавшуюся мину и погибает. Находясь в полубессознательном состоянии, юноша собирает останки разрушенного в клочья тела женщины, укладывает в сумку в надежде захоронить в безопасном месте, чтобы их не съели голодные собаки (картина, типическая для военного Грозного), которых вокруг было немало.

Рассказ «В тени Сидрата» выстроен на воспоминаниях его главного героя, для которого главные жизненные смыслы сформировались, когда в его еще не окрепшую жизнь ворвалась война, определяющими жизненными концептуальными принципами для него стали слова отца, сказанные в подвале полуразрушенного дома в Грозном, когда не осталось никакой надежды остаться в живых:

«– Сынок, это война, и мы должны быть готовы ко всему. Здесь надо прощаться каждую минуту. Ты уже взрослый мужчина, и всё понимаешь. Мы дали тебе всё, что могли, всё, о чём мечтают дети, но самое главное богатство, которое мы тебе оставляем, – это твоя искренняя вера, твоя человечность и доброе сердце, никогда и ни при каких обстоятельствах не теряй эти качества, они никогда не обесценятся. Будь всегда настоящим мужчиной!» [4, с. 6].

Другими словами, пережитые героем в ранней юности события войны, определили парадигму его приоритетов: жить по совести и ценить жизнь. В финале рассказа герой – сформировавшийся взрослый мужчина, ставший отцом большого семейства, принявшего на себя когда-то ответственность не только за себя и свое будущее, но и за будущее детей Ахмеда и Мархи, с которыми его свела война. Финал рассказа счастливый, траектория войны тяжело, но плавно переходит в траекторию жизни. Естественный ход жизни восстанавливается, перекрыв алогичный ход событий войны, мрачные картины войны сменяют яркие краски мирной жизни [4, с. 38]. Основная идея рассказа – идея жизни, ценности человеческой жизни, равенства всех перед Всевышним. Основные события в рассказе чеченской писательницы локализованы в пределах Грозного, и неслучайно: главный трагический удар войны пришелся именно на него, масштаб гибели мирных людей оказался неизмеримо высоким именно здесь.

Форма подачи материала в рассказе – описательность. Автор намеренно (или ненамеренно) не прибегает к характеристикам причин войны, никого не обвиняет, а просто описывает историю юноши, в жизни которого война оказалась тем рубежным эпизодом, благодаря которому формируются концептуально важные принципы жизни, определяющие ее духовное начало. Для того чтобы понять трагический пафос войны, ее разрушительное начало, оказывается достаточно и одной простой описательности. В этом смысле писательская манера Марьям Нашхоевой себя оправдывает.

Аминат Тапалаева является начинающим талантливым автором в современной чеченской литературе. Ее произведения в основном о женщинах, причем о представительницах разных поколений, и, что уникально, писательнице, будучи совсем еще молодой женщиной, удается проникнуть в сокровенный мир взрослых – возрастных женщин, понять их, транслировать глубокий жизненный опыт, имеющий духовно-нравственное начало. Ей удается строить концепцию женского образа с учетом современной реальности, этноментальных традиций, влияний различных цивилизационных систем, технологического прогресса.

Идейно-тематическое своеобразие, проблематика и конфликт произведений Аминат Тапалаевой имеют ярко выраженную национальную окраску, поскольку для нее принципиальное значение имеют основные базовые проявления национального мира в формировании концепции женского образа. В 2015 году состоялась презентация книги Аминат Тапалаевой «Дезадукъ» («Тяжёлое бремя») – сборник прозаических произведений на чеченском языке. Книга произведений молодой писательницы – только начало ее большого творческого пути. Рассказы, вошедшие в сборник, по объему небольшие, читаются легко, в них подкупает лиризм, пейзажные зарисовки, умение фиксировать внимание на детали,

«раскручивать» образ не на внешних проявлениях, а на глубоком проникновении в потаенные мысли героини.

В контексте нашего научно-исследовательского интереса к чеченской женской прозе считаем необходимым обратить внимание на молодую писательницу, чеченку из Ростова-на-Дону – Седу Альбекову, опубликовавшую в последние годы два крупных романа «В песках восточных земель» 2010 года и «Кровь за кровь» 2013 года. Романы написаны на русском языке. Об авторе известно только то, что она родилась и выросла в Ростове-на-Дону, в 2011 году окончила с золотой медалью школу, владеет пятью языками, писать начала рано, первые издания сложились еще в период ее обучения в 8 классе. Тогда же был опубликован первый рассказ «Лето». Без преувеличения считаем, что выявление особенностей поэтики произведений ростовской писательницы Седы Альбековой значительно расширит художественную парадигму не только современной чеченской прозы, но и обогатит современную российскую женскую прозу.

Таким образом, мы пришли к следующему выводу: контекст современной чеченской женской прозы выстраивается довольно интересный во всех смыслах. Полагаем, что дальнейшая работа над ним даст возможность сформировать более глубокое представление о текущем чеченском литературном процессе, в особенности – части, касающейся формирования художественной парадигмы произведений чеченских женских авторов.

Научная новизна исследования определяется тем, что чеченская женская проза впервые подвергается глубокому научному исследованию.

Теоретическая значимость статьи определяется её вкладом в теорию чеченской и северокавказской литературы в целом. Результаты исследования могут быть использованы при разработке проблем и вопросов, связанных с исследованием гендерной структуры в литературе.

Практическая значимость проведённого исследования заключается в том, что материалы могут быть использованы в преподавании курсов по чеченской литературе и литературе народов Северного Кавказа.

Библиографический список


1. Альбекова С. *В песках Восточных земель*. Роман. Ростов-на-Дону. 2010.
2. Альбекова С. *Кровь за кровь*. Роман Ростов-на-Дону, 2013.
3. Зумбулидзе И.Г. «Женская проза» в контексте современной литературы. *Современная филология*: материалы I Международной научной конференции. Уфа, 2011: 21 – 23.
4. Нашхоева М. *В тени Сидрата*. Издательские решения. По лицензии Ridero. 2021: 6 – 38.
5. Славникова О. Та, что пишет, или Таблетка от головы. *Октябрь*. 2000; № 3: 169 – 174.
6. Тапалаева А. *Дезадукъ («Тяжелое бремя»)*. Грозный, 2014.


References


1. Al'bekova S. *V peskah Vostochnyh zemel'*. Roman. Rostov-na-Donu. 2010.
2. Al'bekova S. *Krov' za krov'*. Roman Rostov-na-Donu, 2013.
3. Zumbulidze I.G. «Zhenskaya proza» v kontekste sovremennoj literatury. *Sovremennaya filologiya*: materialy I Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Ufa, 2011: 21 – 23.
4. Nashhoeva M. *V teni Sidrata*. Izdatel'skie resheniya. Po licenzii Ridero. 2021: 6 – 38.
5. Slavnikova O. Ta, chto pishet, ili Tabletka ot golovy. *Oktyabr'*. 2000; № 3: 169 – 174.
6. Tapalaeva A. *Dezaduk` («Tyazheloe bremya»)*. Groznyj, 2014.


*Статья поступила в редакцию 30.11.21*

УДК 801.52 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-554-556

***Magdilova R.A.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan Languages of Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: magdilovaraisat@mail.ru*
***Gayirbekova T.A.,*** *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia)*

**OBJECTIFICATION OF THE CONCEPT OF "ROAD" IN THE PAREMIOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD OF THE AVARS.** The article presents an analysis of paremiological units objectifying the concept of "road" in the Avar literary language. It reveals national and cultural identity of paremiological units with the concept of "road", which reflects peculiarities of everyday way of life, traditions and historically established foundations, mentality of the Avar people. Lexical representatives of the studied concept in the Avar language are identified and described. The article notes interesting cases of metaphorization of the lexical components of the concept "road". Moral and utilitarian norms of behavior of Avars associated with this concept are highlighted. It is indicated that the *nuh* (road) as a cultural concept has various value characteristics. The authors concluded that the collected Avar paremiological units represent various characteristics of the road, such as difficulty and danger. Many of them are moralizing in nature – "going on a journey it is necessary to choose a reliable traveler, you should learn in advance the complexity of the road, you also can not rush on the way", etc. Many of the paremiological units form fragments of the linguistic picture of the world, which contain national and cultural components.

*Key words:* **concept of "road", linguistic and cultural significance, paremiological units, Avar language, worldview, linguistic consciousness.**

***Р.А. Магдилова,*** *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: magdilovaraisat@mail.ru*
***Т.А. Гайирбекова,*** *магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала*

# ОБЪЕКТИВАЦИЯ КОНЦЕПТА «ДОРОГА» В ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА АВАРЦЕВ

Статья посвящена анализу паремиологических единиц, объективирующих концепт «дорога» в аварском литературном языке. В ней выявляется национально-культурное своеобразие паремиологических единиц с понятием «дорога», в которых отразились особенности бытового уклада жизни, традиций и исторически сложившихся устоев, менталитета аварского народа. Выявляются и описываются лексические репрезентанты названного концепта в аварском языке. В статье отмечаются интересные случаи метафоризации лексических составляющихся концепта «дорога». Выделяются морально-утилитарные нормы поведения аварцев, связанные с концептом *нух* «дорога». Указывается, что *нух* «дорога» как культурный концепт обладает различными ценностными характеристиками. Авторы сделали вывод о том, что проанализированные в исследовании паремиологические единицы аварского языка с понятием «дорога» репрезентируют различные характеристики дороги, такие как трудность, опасность. Многие из них носят нравоучительный характер: «отправляясь в путь, надо выбирать надежного путника, следует заранее узнавать сложность дороги, также нельзя в пути спешить» и т.д. Многие паремиологические единицы, объективирующие концепт «дорога» в аварском языке, формируют фрагменты языковой картины мира, в которых содержатся национально-культурные компоненты.

*Ключевые слова:* **концепт «дорога», лингвокультурологическая значимость, паремиологические единицы, аварский язык, картина мира, языковое сознание.**

Как мы знаем, категория пространственной ориентации, а также определение места человека в этом пространстве, его концептуальное членение является одной из основополагающих категорий, в которой образно отражается картина мира определенного этноса [2, с. 476].

В структуре концепта «пространство» особое место занимает дорога. Большой интерес для лингвистики представляет исследование языковых средств объективации концепта «дорога» в паремиологических единицах аварского народа, так как они носят не только универсальный, но и национально-культурный характер.

Актуальность настоящего исследования определяется возросшим интересом современной лингвистики к проблеме языкового представления о знаниях, отношении к языку как неотъемлемому и важнейшему компоненту национальной

культуры, исследованию различных аспектов концептуализации мира, в котором отражается восприятие действительности в сознании соответствующего этноса. Любой национальный язык наделён своим особенным паремиологическим фондом. Паремия представляет собой жанр устного народного творчества, который передаёт накопленную народную мудрость из поколения в поколение.

Концепт *нух* «дорога» в паремиологических единицах аварского языка в лингвокультурологическом аспекте исследуется впервые. Как мы знаем, данный концепт занимает важное место в жизни аварского народа. Анализ его отражения в аварском языковом сознании будет способствовать более глубокому пониманию национальной картины мира аварцев, что позволит выявить универсальность и в то же время специфичность восприятия действительности носителями аварского языка.

Материалом исследования послужили паремиологические единицы аварского языка, репрезентирующие концепт *нух* «дорога», извлеченные путем сплошной выборки из словаря «Аварские пословицы и поговорки» под редакцией З. Алиханова и С. Алиханова [1].

Цель настоящей работы – структурно-семантическое и лингвокультурологическое описание паремиологических единиц с концептом *нух* «дорога» в аварском языковом сознании.

Поставленная цель определила основные задачи исследования: описать структуру концепта *нух* «дорога» в аварском языке; отобрать для анализа паремии с концептом «дорога» из словаря пословиц и поговорок аварского языка; представить классификацию отобранных паремиологических единиц с точки зрения выражаемых установок культуры; показать лингвокультурологическую значимость аварских паремиологических единиц с концептом «дорога», выявить и описать ценностные предпочтения, «наивные» представления носителей аварского языка, систему национально-культурных образов и эталонов, отражающихся в данном фрагменте аварской языковой картины мира.

Как мы знаем, еще издревле паремиологические единицы являются для народа своеобразного рода университетом жизни. В пословицах и поговорках аварского языка в концентрированном виде помещен житейский опыт, народная мудрость, особенности горского менталитета. Паремиологические единицы являются значительным пластом в общей языковой картине мира аварцев. Поскольку паремиологические единицы занимают в национальной культуре аварцев обширный пласт, они оказывают огромное влияние на формирование языковой картины данного народа [3, с. 89].

Особенностью пословиц и поговорок является их разнообразная тематика, особенный, предельно сжатый способ изложения, при этом – большая устойчивость текста. Паремиологические единицы представляют собой выраженные в слове цитаты из общей аварской культуры, из общего опыта горского народа. Это малый жанр фольклора, который одновременно принадлежат и фольклору, и устной разговорной речи. Именно широкое бытование в повседневной устной речи является их характерной особенностью. Достаточно часто они по своей значимости приближаются к правилам и аксиомам. В пословицах представлены основные концепты культуры, как национальной, так и общечеловеческой. Картина мира, актуализируемая пословицами и поговорками, отражает различные сферы жизнедеятельности человека. Такая картина мира есть, на наш взгляд, результат переработки всей суммы представлений и знаний о мире в лингвокультурной традиции. Как было отмечено нами, концепт «дорога» является важным культурным концептом аварской языковой картины мира, обладающим многослойной и многокомпонентной структурой.

Основными лексическими репрезентантами концепта *нух* «дорога» в аварском языке являются слова: *шагъра, шагъра нух* – «широкая дорога», *къват1* – «улица», *сухъмахъ* – «тропинка», *сверел, сверелал* – «петляющие тропинки». Концепт «дорога» объективируется также заимствованной из арабского языка лексемой *сапар* – «путь следования, путешествие, пребывание в пути», которая имеет несколько отвлеченную семантику [2, с. 476].

В аварских паремиологических единицах концепт «дорога» подвергается метафоризации, он обозначает прожитые годы, отрезок жизни человека: Ср. *Гьесул шиг1рабазул аслияб маг1на бугo г1умрудул нухлул пикраби гьари, къисматалъул сверабазул саринал ах1и.* – «Его поэзии подлинным смыслом является размышления о жизненном пути, воспевание судеб, поворотов жизни»; *Гьес баркала кьолеб бугo г1умруялъе, г1умрудул нухда дандч1варал лъик1ал г1адамазе.* – «Он благодарит жизнь, на жизненном пути встретившихся хороших людей».

Как мы знаем, в реальной жизни у каждого человека есть возможности выбора жизненного пути. Обычно это две дороги: *мекъияб нух* – «неправильная дорога», *квешаб нух* – «плохая дорога», *бит1араб нух* – «правильная дорога». Выбор того или иного пути зависит от морально-нравственных ориентиров человека, актуализируемых в пословицах и поговорках аварского языка при помощи соответствующих фразеологических единиц: *бит1араб нухдаса ине* – «идти по правильной дороге» (ср. также в авар. *бит1араб нух ккевезе* – «держаться правильной дороги») [3, с. 476].

Пословицы и поговорки аварского народа, репрезентирующие концепт «дорога», «путь» показывают, что, отправляясь в путь, большое значение имеет выбор путника.

В дорогу нужно отправляться с надежным спутником: *Нухде вахъунелъул нухлулавги вище.* – «Когда соберешься в путь, путника выбери»; *Лъик1ав чиясда цадахъ халатаб нухги къокълъулеб.* – «С хорошим человеком даже длинная дорога становится короче»; *Баракат гьеч1ев чиясулгун сапар бухьуге.* – «С невезучим, плохим человеком путь не завязывай («не отправляйся в путь»); *Нухда иналде гьалмагъ валагье, рукъ босилалде мадугьал валагье.* – «Пока в дорогу не отправился, друга ищи, пока дом не купил, соседа ищи (= «узнай»)»; *Нухдаги данде ч1ваге баракат гьеч1ев чи.* – «Пусть в дороге не встретиться невезучий человек».

Человек, с которым отправляешься в путь, должен быть не только надежным, преданным, добрым, готовым помочь в любой беде, но и умным. Путника необходимо также выбирать умного, находчивого, способного помочь в любой трудной ситуации, иначе могут быть проблемы: *Нух бачине гъеду тани, рещт1ен рощногох1т1а гьабулеб.* – «Если довериться в пути вороне, то остановка в пути будет на мусорной свалке». Путник, который отправляется в дорогу, также должен обладать силой, здоровьем, храбростью. *Нухда ях1гун сабру лъик1аб, рагъда бах1арчилъи лъик1аб.* – «В дороге выносливость и терпение хорошо, на войне («в бою») мужество хорошо»; *Нухлул халатъуде валагьуге, ч1олелъуве валагье.* – «Не смотри на дороги длину, смотри, где остановишься».

В паремиологической картине мира часто объективируется дорога, путь как нечто, связанное с непредсказуемыми происшествиями, опасностью. Трудности в пути могут возникать из-за бездорожья, частых заносов, камнепадов. Паремирлогические единицы такого содержания призывают быть осторожным в пути. Многие пословицы и поговорки подобной семантики построены в виде благопожеланий. В них отправляющемуся в путь человеку желают удачи, везения: *Унесе ух бит1аги, ч1олесе рукъ бит1аги.* – «Идущему пусть будет счастливой дорога, остающемуся пусть будет счастливым дом»; *Нух бит1аги! Сапар бит1аги!* – «Счастливой дороги! Счастливого пути!»; *Нухда унелъул, радал хекко вахъа, бакъанида хекко рещт1а.* – «Отправляясь в путь, утром рано вставай, вечером рано остановись»; *Нухда г1ажал батугеги, г1одоб балагь батугеги.* – «Пусть в пути смерть не настигнет, пусть на земле беда не найдется».

Пословицы и поговорки аварского языка в виде развернутой метафоры показывают, что самые лучшие качества человеческого характера, такие как выносливость, преданность, надежность, познаются в пути: *Чол х1ал гъогъолъе бачани лъала, чиясул х1ал сапаралда цадахъ ккани лъала.* «Коня нрав узнаешь под поклажей, человека характер узнаешь, когда попадается в пути»; *Сапарцадахъ лъазе вокьани, гьесул хьитинибе ч1имих рехейила.* «Если хочешь познать, испытать путника, то в его обувь камушек закинь».

В пословицах аварского языка с концептом «дорога» актуализируются также и отрицательные качества человеческого характера, такие как ленность, медлительность: *Х1амил сапаралъ чи бечелъиларо.* – «Если идти путем ишака, человек не разбогатеет».

В аварских пословицах и поговорках с концептом «дорога» довольно часто актуализируются крепкая дружба. В дороге можно приобрести надежного проверенного друга: *Бищун рик1к1адаб сапаралъ унев чи – ункъабго бок1он бит1арав гьудул валагьизе унев чи.* – «В самый дальний путь, который отправляется человек – все четыре угла правильного друга искать отправляющийся человек».

Одним из ярких особенностей характера аварцев является горское гостеприимство. Достаточно много пословиц и поговорок, актуализирующих гостеприимство народа. Самый печальный для аварца день – это день без гостя. Иметь гостя, кунака настолько важно для горского менталитета, что день без гостя приравнивается с днем без хлеба: *Т1аде гьобол къот1угеги, гьабихъе нух къосугеги.* – «Пусть не прекратится приход гостя, пусть не потеряется к мельнице дорога».

Особенностью аварских паремиологических единиц, с концептом «дорога» является использование групп предикатов, выраженных прилагательными *халатаб* «длинная», *къокъаб* «короткая», *г1ат1идаб* «широкая» для описания успешного преодоления опасности, достижения цели в дороге: *Бокьулеб бак1алде нух къокъаб.* – «В любимое место дорога короткая»; *Рит1ухълъиялде нух халатаб.* – «К справедливости дорога длинная»; *Рит1ухълъиялъул нух г1ат1идаб.* – «К справедливости дорога широкая»; *Рак1 г1едег1арасе, нух халатаб.* – «У кого сердце спешит, тому дорога длинная».

Часто в пословицах и поговорках концепт «дорога» ассоциируется с жизненными сложностями, выражая идею о том, что все в жизни разрешимо, исправимо и жизненные испытания и опасности, которые образно осмысливаются как «крутой поворот», легко преодолимы: *Рахен гьеч1еб г1ор бук1унаре, нух гьеч1еб мег1ер бук1унареб.* – «Нет реки без брода, нет горы без дороги».

В аварской паремиологической картине мира с концептом «путь, дорога» актуализируются понятия «свой» – «чужой»: *Чияр нухде хьул лъун, нахударахъал гьаруге.* – «Позарившись на чужую дорогу, не мастери обувь».

Аварские паремиологические единицы, объективирующие концепт «дорога», часто выражают любовь к родине, к отчему дому, к родной земле: *Эбелаб росуги, инсулаб нухги к1очонге.* – «Материнское (родное) село и отцовскую дорогу не забывай». *Халкъалда нух къосунареб.* – «Народ дорогу не забывает». *Ц1оробе нух г1агараб. Ине бокьараб бак1алде нух г1агараб бук1уна.* – «На родину дорога короткая».

Часто в паремиологической картине мира концепт «дорога» используются не в своем прямом значении, он подвергается метафоризации, например: *Жиндиего бокьараб жоялъе нух дибирас бокьаралъуса бахъулеб.* – «Для того, что ему нужно, священник дорогу из любого найдет («выход найдет из любой ситуа-

ции, когда ему нужно»)»; *Жого гьеч1ого, нухде мохмох рехиларилан абурабила цараца*. – «Просто так на дорогу курдюк не брошу, сказала лиса»; *Ц1огьорасе нух камулареб*. – «Вор всегда дорогу найдет».

С концептом *нух* «дорога» в аварском языке связаны различные этические нормы поведения человека. Семантической особенностью таких паремиологических единиц аварского языка является то, что в них сосредоточено значение наставления, совета: *Яс абураб соналъ васгун к1алъаге, яс унеб нухдаги ч1оге*. – «Когда девушку засватали год, с парнем не разговаривай, девушка по которой идет на дороге не стой».

Научная новизна исследования заключается в том, что в ней впервые исследуется реализация концепта *нух* «дорога» в паремиологических единицах аварского языка.

Теоретическая значимость статьи определяется тем, что в статье под углом зрения когнитивной и лингвокультурологической парадигм описывается паремиологическая картина мира аварского языка с ключевым словом «путь, дорога». В ней выявляется ряд специфических особенностей пословиц и поговорок аварского языка как в содержательно-концептуальном, так и в функциональном планах.

Практическая ценность работы заключается в возможности использовать полученные результаты в практике преподавания теоретической грамматики, межкультурной коммуникации, лексикологии аварского языка.

Анализ аварских паремиологических единиц, объективирующих концепт «дорога», показал следующее: Концепт «дорога в пословицах и поговорках аварского языка актуализируется различными лексическими репрезентантами: *нух* «дорога», *сверелал* «тропинки», *къват1* «улица», *шагьра* «широкая дорога», *сапар* «путь», которые, употребляясь в паремиологических единицах, подвергаются метафоризации. В аварских паремиологических единицах дорога представляется как судьба, жизненный путь человека.

Проанализированные в исследовании паремиологические единицы аварского языка с понятием «дорога» репрезентируют различные характеристики дороги, такие как трудность, опасность. Многие из них носят нравоучительный характер: «отправляясь в путь, надо выбирать надежного путника, следует заранее узнавать сложность дороги, также нельзя в пути спешить» и т.д. Многие паремиологические единицы, объективирующие концепт «дорога» в аварском языке, формируют фрагменты языковой картины мира, в которых содержатся национально-культурные компоненты.

Библиографический список


1. Алиханов С. *Авар кицаби ва абиял (Аварские пословицы и поговорки)*. Махачкала. 2012.
2. Магдилова Р.А. Сравнительный анализ языковых средств актуализации концепта пространство в арчинской и аварской фразеологической картине мира. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 1: 543.
3. Магдилова Р.А., Алданова М.Г. Языковая репрезентация концепта «дорога» в арчинской и аварской языковых культурах. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5: 476.


References


1. Alihanov S. *Avar kicabi va abiyal (Avarskie poslovicy i pogovorki)*. Mahachkala. 2012.
2. Magdilova R.A. Sravnitel'nyj analiz yazykovyh sredstv aktualizacii koncepta prostranstvo v archinskoj i avarskoj frazeologicheskoj kartine mira. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 1: 543.
3. Magdilova R.A., Aldanova M.G. Yazykovaya reprezentaciya koncepta «doroga» v archinskoj i avarskoj yazykovyh kul'turah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5: 476.


*Статья поступила в редакцию 28.11.21*

УДК 811.111'373:070 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-556-558

***Popova M.I.,*** *senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: marina_popova777@mail.ru*
***Semenova A.V.,*** *student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: ayyynasemenova@icloud.com*

**COVID-19 AS A LINGUISTIC PHENOMENON (BASED ON THE TEXTS OF ENGLISH-LANGUAGE MEDIA AND SOCIAL NETWORKS).** The article is dedicated to a topical problem of changing the semantic structure of a word over time and certain circumstances, sources of its emergence and spread. This problem has been little studied and requires further research due to the dynamism of the language itself. Characteristic features of semantic changes in the English lexicon in 2020-2021, associated with the current global crisis – Covid-19 pandemic – are highlighted and described. The authors give a general characteristic of the notion of semantic change and take neologisms as the basis of their study. The main content of the study is the analysis of neologisms based on the materials of the English-language media and social networks, as well as checking their presence in modern online dictionaries. As a research task, the authors have defined an attempt to focus the work on the disclosure of the concept of semantic change, its description and their consideration in the materials of the media and the Internet. The whole work is to explore this problem and make a theoretical contribution to neology. Such a study will be of interest to specialists in the field of neology who study the Covid-19 phenomenon.

*Key words:* **semantic change, neologisms, semantic structure of word, borrowing, word composition, conversion, abbreviation, Covid-19, pandemic.**

***М.И. Попова,*** *ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: marina_popova777@mail.ru*
***А.В. Семенова,*** *студентка, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: ayyynasemenova@icloud.com*

# COVID-19 КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ И СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ)

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме изменения семантической структуры слова с течением времени и определенных обстоятельств – источников его появления и распространения. Данная проблема мало изучена и требует дальнейших исследований из-за динамичности самого языка. Выделяются и описываются характерные особенности семантических изменений в лексике английского языка за 2020–2021 годы, связанных с актуальным глобальным кризисом – пандемией Covid-19. Авторы дают обобщенную характеристику понятию семантического изменения и берут за основу результаты своего исследования неологизмов. Основное содержание исследования составляет анализ неологизмов на основе материалов англоязычных СМИ и социальных сетей, а также проверка их присутствия в современных онлайн-словарях. В качестве исследовательской задачи авторами была определена попытка акцентуации работы на раскрытии понятия семантического изменения, его описания и их рассмотрение в материалах СМИ и Интернета. Вся работа заключается в изучении данной проблемы и внесении теоретического вклада в неологию. Такое исследование будет интересно специалистам в области неологии, изучающим явление Covid-19.

*Ключевые слова:* **семантическое изменение, неологизмы, семантическая структура слова, заимствование, словосложение, конверсия, аббревиация, Covid-19, пандемия.**

Одним из важнейших видов совместной деятельности человека является речевое общение. В свою очередь, речевое общение является процессом, при котором между собеседниками происходит взаимовоздействие, а именно – обмен информацией. В ходе беседы у людей выстраиваются определенные правила общения и требования к высказываниям говорящего. Одним из правил является внесение в речь говорящего рациональности и введение смысла в свое высказывание. Именно это позволяет лингвистам определять смысл любого выражения в литературной и разговорной речи, характер процесса коммуникации, а также анализировать значение каждого слова в контексте.

Язык является динамической системой, в нем происходят постоянные изменения. Он развивается и функционирует благодаря устойчивой закономерности семантического изменения слова, его значения. А с появлением Интернета изменения обрели новые формы.

В последнее время мы можем наблюдать появление новых лексических единиц в связи с исходной ситуацией в мире, возникновением новых социальных сетей, новых общественных движений, современных трендов.

Актуальность данной работы обусловлена тем, что проблема изменения семантической структуры слова имеет необходимость быть изученной, так как она оказывает большое влияние на развитие языка, которое меняется с течением времени и вследствие языковых, а также других факторов, к примеру, результатов влияния текстов СМИ и социальных сетей.

Целью исследования является изучение семантических изменений в современном английском языке, которые зафиксированы на различных интернет-ресурсах, в т.ч. в онлайн-словарях.

Поставленная цель работы определяет решение ряда следующих задач:

– раскрыть понятие семантического изменения;

– описать тип семантического изменения – неологизма;

– рассмотреть неологизмы, взятые из материалов англоязычных СМИ и социальных сетей.

Научная новизна данной работы заключается в попытке изучения проблемы неологизмов в современных СМИ.

Теоретическая значимость исследования состоит во внесении теоретического вклада в развитие науки неологии и выявление ряда последних неологизмов, связанных с Covid-19.

Практическая значимость предполагает, что приведенные материалы могут быть использованы при изучении неологизмов в исследовательских работах по актуальной на ближайшие десятилетия тематике.

Слово – языковая единица, обладающая значением, которое определяется в употреблении слова в контексте, знаковой ситуации. Слово является многоплановой единицей, имеющей множество сложных связей. Значение слова меняется постоянно, что изучается в лингвистике в диахронии и синхронии. Отсюда выстраивается характерная система языка в лексике.

Лексика в синхронии, то есть состояние словарного состава на новой стадии его развития, является последствием его изменения в диахронии, то есть в предыдущих этапах развития слова. Отсюда отражается вся многоплановость и сложность данного процесса, процесса словообразования.

Понятие «значение» в системе языка включает в значение слова только те признаки, благодаря которым удается обособить языковую единицу от контекста и от других близких по лексическому значению слов, позволяя дать ей определение. Данное понятие входит в раздел лингвистики «Семантика».

Его главной задачей является взаимопонимание при разговоре собеседников. Слушающий должен понимать смысл каждого слова говорящего, т.е. его значение.

Основные понятия и сущность семантического изменения структуры слова были рассмотрены в исследованиях многих авторов.

Рассмотрим понятие лексического значения слова в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» Ярцевой Н.В.: «Лексическое значение слова – содержание слова, отображающее в сознании и закрепляющее в нём представление о предмете, свойстве, процессе, явлении и т.д. Л. з. с. – продукт мыслительной деятельности человека, оно связано с редукцией информации человеческим сознанием, с такими видами мыслительных процессов, как сравнение, классификация, обобщение. Л. з. с. носит обобщённый и обобщающий характер. Л. з. с. формируется в процессе активной деятельности говорящих» [1, с. 261].

Лексическое значение слова имеет тенденцию постоянно меняться из-за влияния общественно-политических и исторических изменений, к примеру, развития информационных технологий, СМИ, появления новых культур и их совершенствования, развития науки, изменения политического строя и др. Это называется экстралингвистическим фактором изменения Л. з. с.

Семантическое изменение имеет три типа изменений: 1) перенос значения, а также его сдвиг или смещение; 2) расширение и сужение значения; 3) пейорация и амелиорация значений.

Также лексико-семантическая система языка включает в себя самостоятельные микросистемы, в частности – семантические неологизмы.

Каждая лексическая единица в данной микросистеме отображает актуальные для современного времени темы, касающиеся политики, СМИ, социальных сетей и т.д.

Внутри данной микросистемы происходят процессы, которые направлены на расширение и обогащение системы значений. Процессы имеют тенденцию подстраиваться под современные явления.

С течением времени и обстоятельств, в связи с регулярными изменениями в политике, экономике, в социуме зарождаются новые понятия, появляются новые лексические единицы, значения, использование как новых, так и ранее существующих понятий.

Данное явление в большей мере влияет на словарный состав языка, который постоянно меняется вследствие реакции языка на реалии мира. Словарный состав языка разрастается регулярно, с каждым днём в него добавляются всё новые и новые понятия, образуемые разными путями, что можно называть бесконечным процессом.

Понятие «неологизм» относится к знаковой единице и лексике, и не только представляет собой появление новых слов в языковой системе, но и комбинацию ранее существующих слов для обозначения новых. Данное явление называется новообразованием, что является семантическим неологизмом.

Появление неологизмов в данном случае является результатом стремления языка обогатиться путем человеческого развития, расширения его знаний и его прогресса.

Неологизм – явление, изучением которого занимаются лингвисты. Они рассматривают неологизм с точки зрения двух наук: лексикологии и стилистики. Лексикология изучает вопросы способов образования неологизмов, причины их появления, возникновение новых понятий с использованием старых знаковых единиц. Стилистика рассматривает вопросы стилистического окрашивания неологизмов, в частности их возникновение и использование в различных речевых стилях.

В «Большом энциклопедическом словаре» дано развернутое определение неологизму: неологизм – (от греч. neos – «новый» и logos – «слово») – новые слова и выражения, созданные для обозначения новых предметов или для выражения новых понятий [2, с. 754].

Яркими примерами источников возникновения неологизмов являются ТВ, СМИ, радио, социальные сети, Интернет.

В английском языке имеется несколько способов словообразования: 1) аффиксация (т.е. прибавление к слову суффикса или префикса); 2) конверсия (образование новых слов путём перехода в другую часть речи без изменения их написания и произношения); 3) словосложение (образование нового слова путем сложения двух слов в одно) [3, с. 25].

Рассмотрим наиболее распространенные способы, с помощью которых образуются новые слова: префиксы (prefixes); суффиксы (suffixes); конверсия (conversion); словосложение (compounding); сокращение (abbreviation).

Но далеко не все слова, актуальные на данный момент по всему миру по теме коронавирусного кризиса, являются инновационными. К примеру, следующие словообразования, связанные с медициной, были введены в словарный состав до пандемии COVID-19:

– HIV – Human Immunodeficiency Virus (вирус иммунодефицита человека);

– SARS – Severe Acute Respiratory Syndrome (тяжелый острый респираторный синдром);

– MERS – Middle East Respiratory Syndrome (ближневосточный респираторный синдром).

Далее рассмотрим все неологизмы, появившиеся в результате коронавирусной вспышки, согласно онлайн-словарю Merriam Webster [3]:

– COVID– 19 index case – индексный случай Ковид-19;

– community spread – распространение среди населения;

– contactless delivery – бесконтактная доставка;

– herd immunity – коллективный иммунитет;

– presumptive positive case – предположительно положительный случай;

– shelter-in-place – укрытие на месте («оставайтесь дома»);

– super-spreader – «суперраспространитель», т.е. человек, который по каким-либо признакам может заразить наибольшее количество людей. Очевидными «суперраспространителями» являются люди без масок в общественных местах.

Далее можно наблюдать за неологизмами в виде аббревиатур:

– WFH ‘working from home,’ – работающий из дома;

– PPE (personal protective equipment) – СИЗ («средства индивидуальной защиты»);

– PUI (person under investigation) – подследственный, обследуемый пациент, который был в тесном контакте с человеком с подтвержденной инфекцией или / и мог находиться в месте, где произошла вспышка эпидемии.

Далее мы рассмотрели научную работу Торна (2020) с неологизмами по теме Ковид-19 [4]. Работа составлена из списка терминов, которые, в свою очередь, являются сленгами, жаргонами, фразами, клише, прозвищами. Приведем некоторые из них:

– Pan cession (a pandemic-associated widespread economic recession) – широко распространенная экономическая рецессия, связанная с пандемией;

– Nostalgia (Times) (the notion that we may look back fondly upon the period of confinement) – представление о том, что мы можем с любовью оглядываться / ностальгировать на период заточения;

– Smizing (smiling with the eyes, as when wearing a facemask) – улыбка глазами, как во время носки маски;

– Infits (outfits worn in conditions of confinement) – одежда, которую носят в условиях изоляции;

– Mock down (a term trending in November 2020 and again in January 2021 indicating a lockdown that is insufficiently enforced and/or widely disregarded) – термин, имеющий тенденцию к росту в ноябре 2020 года и снова в январе 2021 года, указывающий на недостаточно строгую изоляцию и / или ее игнорирование.

Далее рассмотрим наиболее популярные неологизмы, связанные с пандемией, упомянутые в ТВ, газетах, социальных сетях (Twitter, YouTube, Instagram), и определим способ словообразования:

1. Аффиксация: процесс словообразования, аффиксация включает добавление связанных морфем к существующим корням, что приводит к появлению вновь созданных производных.

– Masklessness – не носить маски для лица.

В этом примере происходит двойная аффиксация, когда суффикс -less, образующий прилагательное, добавляется к корню –mask- (сущ.), а затем еще один суффикс, образующий существительное, – -ness добавляется к основанию maskless (прил.).

2. Сложение – процесс объединения двух слов (свободных морфем) для создания нового:

– coronacoma – период отключения или длительного карантинного сна;

– coronaviva – устный экзамен или защита диссертации, проводимая онлайн во время изоляции.

3. Смешение: процесс словообразования, при котором части двух или более слов объединяются, чтобы создать новое слово, значение которого часто является комбинацией исходных слов. Можно привести следующие примеры:

– coronials (Corona + millennials) – дети, зачатые их родителями во время карантина, вызванного коронавирусом. Большинство этих младенцев рождаются после декабря 2020 года. Их также можно назвать детьми с коронавирусом;

– coronacation (Corona + vacation) – отпуск, который проводится из-за дешевых рейсов и отелей, которые появились вследствии коронавируса 2020 года;

– quaranteens (quarantine + teens) – поколение, которое станет подростками в 2033–2034 году;

– Loxit (lockdown + exit) – процесс выхода из режима изоляции.

4. усечение: это процесс словообразования, который также известен как сокращение. Это приводит к сокращению слова до одной из его частей:

– rona от «coronavirus»;

– pandy от «pandemic».

5. Заимствование: процесс, посредством которого слово адаптируется для использования на другом языке.

– Unlockdown – процесс ослабления или прекращения социальных и физических ограничений или период после их окончания, эквивалент или перевод французского déconfinement.

6. Аббревиатура: сокращенная форма написанного слова или фразы:

– BCV, BC – (the period) before Corona (virus) – (период) перед короной (вирусом);

– nCoV – коронавирус в техническом обозначении или сокращении;

– PPE – (personal protective equipment) – СИЗ (средства индивидуальной защиты);

– PUI – (person under investigation) – подследственный, обследуемый пациент, который был в тесном контакте с человеком с подтвержденной инфекцией или / и мог находиться в месте, где произошла вспышка эпидемии;

И таких неологизмов на просторах Интернета множество. Каждый день появляются новые слова, сленги. Широкое распространение неологизмов, связанных с COVID–19, многие из которых еще не вошли в словарь, объясняется быстрым распространением пандемии во всем мире и чрезвычайно мощным влиянием социальных сетей.

Подводя итоги, отметим, что Интернет, социальные сети служат базой для появления новых лексических единиц. Также важно отметить, что подобного рода неологизмы, появляющиеся на просторах социальных сетей, помогают сгладить межкультурные рамки, которые являются основной преградой в общении людей из разных стран.

Словарный состав языка разрастается регулярно, с каждым днём в него добавляются всё новые и новые понятия, образуемые разными путями, что можно называть бесконечным процессом.

Таким образом, цель и задачи нашего исследования достигнуты. В работе были изучены и раскрыты такие понятия, как «семантическое изменение», «неологизмы», а также рассмотрены и проанализированы неологизмы из современных источников. Данная работа дает обобщенные теоретические знания по теме неологизмов, связанных с пандемией, и может быть использована в процессе дальнейших исследованиях в данной области.

Библиографический список


1. Ярцева В.Н. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 2002.
2. *Большой энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1993.
3. Шелягова Т.Г., Лягушевич С.И., Илюкевич И.И., Маликова и др. *Английский язык (контрольные задания)*. Минск, 2013.
4. Вебстер М. *Определение пандемии*. 2020. Available at: https://www.merriamwebster.com/dictionary/pandemic
5. Торн Т. #КОРОНАСПИК – язык Covid-19 становится вирусным – 2. *Язык и инновации*. 2020. Available at: https://language-and-innovation.com/2020/04/15/coronaspeak-part-2-the-language-of-covid-19-goes-viral


References


1. Yarceva V.N. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 2002.
2. *Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1993.
3. Shelyagova T.G., Lyagushevich S.I., Ilyukevich I.I., Malikova i dr. *Anglijskij yazyk (kontrol'nye zadaniya)*. Minsk, 2013.
4. Vebster M. *Opredelenie pandemii*. 2020. Available at: https://www.merriamwebster.com/dictionary/pandemic
5. Torn T. #KORONASPIK – yazyk Covid-19 stanovitsya virusnym – 2. *Yazyk i innovacii*. 2020. Available at: https://language-and-innovation.com/2020/04/15/coronaspeak-part-2-the-language-of-covid-19-goes-viral


*Статья поступила в редакцию 01.12.21*

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-558-560

***Sleptsova V.V.,*** *MA student (Philology), Department of Oriental languages, North-East Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: slepsovaleria@gmail.com*

***Permyakova T.N.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Oriental Languages, North-East Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: ptuiara@mail.ru*

**SEMANTIC CHARACTERISTICS OF NAMES OF FEMALE CHARACTERS IN CHINESE MYTHOLOGY.** The study of Chinese anthroponymic systems (the system of naming people) draws attention to the existence of some similarities in the naming of female characters in Chinese mythology. Chinese mythology is a combination of several global mythological systems, such as Taoist, Buddhist and ancient Chinese, and research in this area will help us get a clear idea of what qualities were attributed to female characters in these cultures, how it spread throughout the area and how it influenced the vision of the female person in our day. Personal names are an integral part of the culture of any people, where each unit is semantically different from the other, has national and cultural markings, thereby being an important source of both linguistic, historical and cultural realities. The information preserved in the names of previous eras forms the modern model of the world and therefore has a great interest to the scientific community. This work examines personal names of female characters in Chinese mythology. The novelty of this study is due to a small number of studies examining the position of women in society through anthroponyms in mythology. The study is carried out within the contextual method using semantic analysis, as a result of which we can build a clear idea of the female image in Chinese culture and what feminine qualities were acceptable in Confucian society. The task of the research is to identify characteristic features in female names of Chinese mythical heroines, indicating the socio-cultural inequality of male and female characters. The authors identify the basic concepts, study Chinese myths and conduct a continuous sample of female anthroponyms, conduct a semantic analysis of names and summarize the work done. The paper states that in names of female characters, the emphasis of readers' attention on the external data of mythical heroines prevails, as well as on the encouragement of a passive, complaisant character. The theoretical significance of this work lies in the fact that its results contribute to the study of anthroponyms. The results of this research can be used in classes in history, linguistics of the Chinese language, as well as in theoretical disciplines on the culture of China. The scientific novelty of this study lies in the fact that anthroponyms are a tool for reconstructing a picture of the world, and the study of women's names is considered as a consciously expedient activity to abandon patriarchal culture and to restore the autonomy and integrity of a woman's personality.

*Key words:* **anthroponyms, anthroponymic systems, mythology of China, myth, feminism, women's studies, equality, Confucian Society, semantics, position of women in society, naming.**

***В.В. Слепцова,*** *магистрант, Северо-Восточный федеральный университет, г. Якутск, E-mail: slepsovaleria@gmail.com*

***Т.Н. Пермякова****, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет, г. Якутск, E-mail: ptuiara@mail.ru*

# СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИМЕН ЖЕНСКИХ ПЕРСОНАЖЕЙ В КИТАЙСКОЙ МИФОЛОГИИ

Изучение китайских антропонимических систем (систем именования людей) обращает наше внимание на существование некоторой закономерности в имянаречении женских персонажей в китайской мифологии. Так как китайская мифология является совокупностью нескольких глобальных мифологических систем, таких как даосская, буддистская, древнекитайская, исследования в данной области помогут нам составить четкое представление о том, какие качества приписывали женским персонажам в данных культурах, как они распространились по данной местности и как повлияли на видение женского образа в наши дни. Личные имена являются неотъемлемой частью культуры любого народа, где каждая единица семантически отличается от другой, обладает национально-культурной маркировкой, тем самым являясь важным источником как лингвистических, так и историко-культурных реалий. Информация, сохранившаяся в именах об элементах прежних эпох, формирует современную модель мира и поэтому представляет огромный интерес для научного сообщества. В работе рассматриваются личные имена женских персонажей в китайской мифологии. Актуальность заключается в том, данное исследование обусловлено небольшим количеством исследований по рассмотрению положения женщины в обществе через антропонимы в мифологии. Исследование проведено в рамках контекстуального метода с помощью семантического анализа, в результате которого мы можем построить четкое представление о женском образе в китайской культуре и о том, какие женские качества являлись приемлемыми в конфуцианском обществе. Цель исследования состоит в выявлении характерных особенностей женских китайских мифических имен, указывающих на социально-культурное неравенство мужских и женских персонажей. В исследовании решаются задачи: выявить основные понятия, изучить китайские мифы и провести сплошную выборку женских антропонимов, провести семантический анализ имен и подвести итоги проделанной работы. Выявлено, что в именах женских персонажей преобладает акцентирование внимания читателей на внешних данные мифических героинь, а также на поощрении пассивного, покладистого характера. Теоретическая значимость данной работы заключается в том, что ее результаты вносят вклад в изучение антропонимов. Результаты данного исследования могут быть использованы на занятиях по истории, лингвистике китайского языка, а также на теоретических дисциплинах по культуре Китая. Научная новизна данного исследования заключается в том, что антропонимы есть инструмент воссоздания картины мира, а изучение именно женских имен рассматривается как сознательно-целесообразная деятельность по отказу от патриархальной культуры и восстановлению автономности и целости личности женщины.

*Ключевые слова:* **антропонимы, антропонимические системы, мифология Китая, миф, феминизм, женские исследования, равноправие, конфуцианское общество, семантика, положение женщины в обществе, имянаречение.**

Актуальность данной работы заключается в том, что именно сейчас, когда борьба за равноправие полов все еще сталкивается с ярой неприязнью и агрессией, основываясь на уверенности в том, что предвзятое отношение к женщинам отсутствует, нам нужно привлекать внимание к данной проблеме во всех сферах деятельности человека, включая филологию.

В данной работе был проведен семантический анализ женских имен в китайской мифологии с целью изучить их и выявить характеристики, подтверждающие, что женские имена отражают в себе патриархальный взгляд по отношению к мифическим героиням.

Так как вся известная на сегодняшний день история записана представителями мужского пола, женский образ, сохранившийся в мифах на протяжении тысячелетий, отражает взгляды и желания мужских современников, а также сливается с ныне существующими реалиями и требованиями к современной женщине в патриархальном обществе.

Для проведения данного исследования рассмотрим подробнее, что изучает антропонимика и какие особенности есть у китайской системы имянаречения.

Антропонимика – раздел ономастики, изучающий антропонимы, т.е. имена людей (только людей), принимающие различные формы и их отдельные возможные составляющие, и вариации (например – личные имена, отчества, фамилии, прозвища, псевдонимы и т.п.), а также их происхождение, эволюцию и закономерности функционирования [1, с. 15–16].

Китайская антропонимическая система является основой всех традиционных способов именования в странах Азиатско-Тихоокеанского региона. Практически все страны Восточной Азии и некоторые страны Юго-Восточной Азии следуют традиции, сходной с китайской или непосредственно заимствованной из китайской культуры. Особенностью этого является, например, наличие относительно небольших списков возможных вариантов фамилий, таких как «Baijiaxing» 百家姓 (сто фамилий).

Китайские женщины обычно, выходя замуж, оставляют свои девичьи фамилии и не перенимают фамилию мужа, а дети, в свою очередь, наследуют фамилию отца (повсеместно в КНР). Здесь через систему передачи фамилии четко прослеживается патриархальная культура, когда дети являются собственностью отца, носителями фамилии его рода, в то время как мать остается на втором плане.

Процесс выбора личного имени в китайской культуре обусловлен социальными, личными и эстетическими причинами. Для традиционных личных имен часто используются слова, в которых дается характеристика человеческих качеств, внешних, физических и нравственных. Также в имени могут быть использованы названия животных двенадцатилетнего цикла, несущие информацию о годе рождения ребенка, названии места рождения, предметов роскоши (например, если родители желают своему ребенку быть утонченным, словно музыкальный инструмент). Имя должно быть не только приятным на слух, но и нести смысловое значение, что характерно для большинства антропонимических систем и обусловлено существующими суевериями, что если имя обладает положительным смыслом, то оно будет хорошо влиять и на судьбу человека. Имена, несущие негативную семантику, выполняют охранную функцию, их использовали с целью защитить новорожденного от злых духов [2, с. 56].

Однако стоит заметить, что в мифологии данная тенденция в большинстве характерна лишь для мужских имен. В то время как мужские персонажи получают имена, описывающие их сильные стороны характера, род деятельности или высокий статус, имена женских персонажей чаще всего являются описанием внешности героини либо как-то отражают взгляд патриархального общества на желаемые, либо ожидаемые черты характера женщины.

Стоит также упомянуть о положении женщины в конфуцианском обществе, лучше всего для этого подойдут слова Сидихменова В.Я., который пишет: «Покорность, покорность и ещё раз покорность – такова была главная добродетель женщины. В девичестве она во всем подчинялась отцу, после замужества становилась служанкой мужа и его родителей. «Если я выйду замуж за птицу, – гласило древнее китайское присловье, – я должна летать за ней; если выйду замуж за собаку, должна следовать за ней всюду, куда она побежит; если выйду замуж за брошенный комок земли, я должна сидеть подле него и оберегать его» [3, с. 7–9].

Зачем лингвистам, филологам и т.д., изучающим антропонимы, обращаться к мифологии и мифам? Насколько мы знаем, наименование людей и употребление имен обусловлено не только этикетными нормами, но и традициями своего времени, что, в свою очередь, сталкивает нас с необходимостью изучения мифологии. Анализ имен собственных позволяет не только обнаружить их основные характеристики, но и выявить особенности антропонимов в лингвокультурологическом аспекте. Одним из основных объектов исследования в данной работе является миф. Миф представляет собой древнейшую систему ценностей в обществе, из-за чего в современной культуре его роль довольно архаична. Развитие науки и цивилизации способствует обесцениванию мифологии, однако это не значит, что миф исчерпал себя. Мифология сохраняет в современной культуре средства и способы символического мышления, в ценностях мифа чувственное и рациональное едины, что недоступно многим другим современным средствам культуры. В мифе все условно и символично, однако при этом миф остается первой формой коллективного сознания народа, его целостной картиной. В мифологии, как в особой форме человеческого сознания, имена выполняют повествовательную роль и ориентированы на качества персонажа, их характер и внешность. Имена собственные хранят информацию на протяжении тысячелетий и являются важнейшим кладезем информации лингвистического плана, в то время как миф можно назвать кратчайшим путем к построению представления о картине мира того времени, другими словами, миф является основой, повлиявшей на мировоззрение целого общества. Самые простые примеры: именами героев древнегреческих мифов до сих пор называют детей и различные предприятия. Имя Афродита стало нарицательным для обращения к привлекательным женщинам, а имя Геркулес используется для описания мужчин с потрясающими физическими возможностями. Исходя из всего вышеперечисленного, мы не можем отрицать важность изучения антропонимических систем в мифологии.

**Семантический анализ женских имен**

Для реализации данного исследования был проведен семантический анализ 30 имен мифических персонажей, выбранных путем сплошной выборки.

Рассмотрим самые интересные примеры имен женских персонажей.

Один из самых популярных китайских мифов 嫦娥奔月 «Чанъэ возносится на Луну» рассказывает о молодой женщине Чанъэ, которой муж наказал следить за эликсиром бессмертия, однако Чанъэ, по одной из версий, пытаясь спасти эликсир от грабителей, выпила его сама, тем самым нарушив приказ мужа, за что была наказана вечной ссылкой на Луну. По другой версии Чанъэ выпила эликсир из любопытства и была наказана за свое неподчинение и своевольность [4, с. 12].

Имя Чанъэ 嫦娥 состоит из двух иероглифов, которые используются только в мифологии, каждый из них состоит из двух ключей. В каждом присутствует ключ 女 «женщина», что указывает на половую принадлежность героини. Графема 常 используется как ключ-фонетик, то есть передает звучание иероглифа и не несет смысла. То же самое в иероглифе 娥, где 女 означает «женщина», а 我 – это фонетик. Помимо первого способа употребления, имя Чанъэ может использоваться как нарицательное со значением «красавица». То есть имя данной героини не несет в себе никакого другого смысла, кроме как «красивая женщина», в то время как имя ее мужа-стрелка 后羿 Хоу И переводится как «держащий стрелы», что является описанием рода деятельности персонажа. Данная тенденция широко распространена в мифологии: несмотря на интересную и поучительную историю, представленную в мифе, имя главной героини описывает лишь ее прекрасную внешность, полностью отходя от важных качеств, которыми она обладает, в то время как персонажи мужского пола из того же мифа получают имена, никак не связанные с внешностью, что непроизвольно заставляет нас задуматься о том, что единственное качество, достойное внимания в женском персонаже, – это его внешняя привлекательность.

Рассмотрим следующий пример. Буддизм, пришедший из Индии, существенно повлиял на китайскую мифологию, культуру и религию. Одна из ключевых заимствованных персонажей из буддизма – это Бодхисаттва Гуаньшиинь (Гуаньинь), олицетворение добродетели, богиня милосердия, спасающая от бедствий и страданий. В 南海观音全撰 «Полная история Гуаньинь и южных морей» рассказывается о том, что Гуаньинь поклялась не знать покоя, пока все живые существа не будут освобождены от сансары, но, не справившись с бесконечным количеством страдающих, голова Гуаньшиинь раскололась на одиннадцать частей. Будда Амитабха, видя это, наделил её одиннадцатью головами, чтобы она могла продолжать слышать крики страдающих, тогда Гуаньшиинь попыталась дотянуться до всех нуждающихся, но ее руки разорвались. И тогда Амитабха дал ей тысячу рук, обрекая на вечные страдания.

Имя героини состоит из 观 – глагола в значении “смотреть, созерцать, предаваться чему-либо», 世音, где 世 используется в значении “мир, вселенная», а 音 означает “звук», что вместе толкуется как «созерцающая звуки Вселенной». Стоит нашего внимания то, что в индийской культуре Гуаншиинь является мужчиной – бодхисаттвой Авалокитешвара.

Почему после перехода в китайскую культуру персонаж Гуаншиинь обрела женский облик? Причина проста: в глазах патриархального общества добродетель, милосердие и помощь страдающим – это качества, ожидаемые и характерные только для женщин. В то время как мужских персонажей превозносят за их героические подвиги, физическую силу и жесткий характер, женским персонажам остается лишь быть понимающими, всепрощающими красавицами, готовыми принести себя в жертву ради других.

Однако не стоит забывать о женских именах, указывающих на высокий статус героини. Например, хранительница эликсира бессмертия жена Нефритового императора 西王母 – Си Ванму.

西王母, где 西 «запад», а 王母 «королева-мать». Ее зовут королевой-матерью Запада, так как в 山海经 «Шаньхай цзин Книга гор и морей» упоминается, что она впервые появилась из вод Западного моря. Насколько нам известно, иероглиф 王 – «король», который используется как обозначение правителя (в китайском языке нет разделения по родам), почти не встречается в женских антропонимах, это объясняется тем, что правителями в основном, являются мужчины. Наличие такого высокого ранга можно объяснить тем, что Си Ванму замужем за Нефритовым Императором, который является верховным божеством даосского пантеона, в то время как настоящее имя богини – 杨婉妗 Ян Ваньцзинь, где 杨 фамилия (не переводится), 婉 состоит из графемы 女 «женщина» и фонетика 宛, а иероглиф 妗 построен по той же структуре. Данное имя можно толковать как «грациозная красавица/послушная красавица», что тоже является одним из примеров акцентирования внимания на внешности мифической героини.

Таким образом, в настоящей статье мы рассмотрели имена женских мифических персонажей в китайской мифологии.

Перед нами была поставлена цель: выявить характерные особенности в женских именах китайских мифических героинь, указывающих на социально-культурное неравенство между мужскими и женскими персонажами. В ходе работы были выполнены поставленные задачи и достигнута цель исследования. Выявлены следующие особенности в имянаречении женских мифологических персонажей:

1. Женский образ в китайской мифологии довольно противоречив: с одной стороны, она – великая бессмертная богиня, обладающая невероятными способностями, а с другой стороны – угнетенная, послушная красавица, дополнение к своему отцу, брату, супругу.
2. Идет сильное акцентирование внимания зрителя на внешности героини (иероглифы со значением “красавица”).
3. В женских именах приветствуются иероглифы со значением «послушная, покорная».

Безусловно, существуют женские антропонимы, отражающие любые другие черты характера, кроме безропотности, важные достижения или подвиги мифических героинь, но мы не можем отрицать тот факт, что большинство женских личных имен отражают «второсортность» женщины, отношение к ней как к красивому предмету и ее низкое положение.

В заключение хотелось бы добавить, что данная тема все еще нуждается в более глубоком исследовании. Перед нами стоит задача построить более полноценное представление об антропонимических системах в мифологии, так как именно в них хранится важнейшая, нетронутая временем лингвистическая информация и картина мира того времени.

Библиографический список


1. Мечковская Н.Б. *Мифы и фольклор. Язык и религия. Лекции по филологии и истории религий*. Москва: Издательский дом: Агентство «Фаир», 1998.
2. Сидихметов В.Я. *Китай: страницы прошлого*. Смоленск, 2000.
3. Васильев Л.С. *Древний Китай*: в 3 т. Перевод Чуньцю. Москва, 2000; Т. 2.
4. Юань К. История стрелка И и его жены Чан-э. *Мифы древнего Китая*. Москва: Наука, 1965; Глава IV.
5. Дашеева В.В. *Китайские антропонимы: вопросы истории, семантики и функционирования*. Улан-Удэ: Бурятский государственный университет, 2014.
6. Никонов В.А. *Антропонимика*. Москва: Наука, 1970.
7. Hanks P., Parkin H. Family names. *The Oxford Handbook of Names and Naming*. 2016: 214 – 215.


References


1. Mechkovskaya N.B. *Mify i fol'klor. Yazyk i religiya. Lekcii po filologii i istorii religij*. Moskva: Izdatel'skij dom: Agentstvo «Fair», 1998.
2. Sidihmetov V.Ya. *Kitaj: stranicy proshlogo*. Smolensk, 2000.
3. Vasil'ev L.S. *Drevnij Kitaj*: v 3 t. Perevod Chun'cyu. Moskva, 2000; T. 2.
4. Yuan' K. Istoriya strelka I i ego zheny Chan-`e. *Mify drevnego Kitaya*. Moskva: Nauka, 1965; Glava IV.
5. Dasheeva V.V. *Kitajskie antroponimy: voprosy istorii, semantiki i funkcionirovaniya*. Ulan-Ud`e: Buryatskij gosudarstvennyj universitet, 2014.
6. Nikonov V.A. *Antroponimika*. Moskva: Nauka, 1970.
7. Hanks P., Parkin H. Family names. *The Oxford Handbook of Names and Naming*. 2016: 214 – 215.


*Статья поступила в редакцию 30.11.21*

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-560-563

***Solodilova I.A.,*** *Doctor of Science (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), Russia),*
*E-mail: solodilovaira16@gmail.com*

**EUPHEMISTIC SEMANTICS: CONCEPTUAL AND FUNCTIONAL FEATURES OF THE IMPLEMENTATION.** The paper deals with euphemism semantic changes cognitive mechanisms that are crucial for understanding the euphemization process. Their significance is determined by the influence on the functional purpose and pragmatic peculiarities of the lexical item and on the conceptual content related to it. As such, the paper describes mechanisms of refocusing, ontologization and privatization of new knowledge and its metarepresentation in language. Refocusing is interpreted in the categories of cognitive integration as its special case (method), the peculiarity of which consists in the focus shift from one feature (contained in the name of the antecedent) to another (constituting the motive of renaming) when nominating the object. The second part, basing on concrete examples, covers the issue of correlations between the conceptual content and lexical meaning, their influence on euphemistic unit functioning, and the conditioning of the euphemization degree by context.

*Key words:* **euphemism, semantic, cognitive mechanism, refocusing, cognitive integration and derivation, pragmatic function.**

***И.А. Солодилова,*** *д-р филол. наук, доц., Оренбургский государственный универсрситет, г. Оренбург,*
*E-mail: solodilovaira16@gmail.com*

# ЭВФЕМИСТИЧЕСКАЯ СЕМАНТИКА: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ

В статье рассматриваются значимые для понимания процесса эвфемизации когнитивные механизмы семантических изменений эвфемизма. Их значимость определяется влиянием на функциональную заданность и прагматическое своеобразие ЛЕ и на связанное с ним концептуальное содержание. В качестве таковых описываются механизмы перефокусировки, онтологизации и приватизации нового знания и метапрезентации его в языке. Перефокусировка интерпретируется в категориях когнитивной интеграции как ее частный случай (способ), особенностью которого является смещение при номинации объекта фокуса внимания с одного признака (заключенного в имени антецедента) на другой (составляющий мотив переименования).

Во второй части на конкретных примерах прослеживаются взаимосвязи концептуального содержания и лексического значения, их влияние на функционирование эвфемистической единицы, а также обусловленность степени эвфемизации контекстом.

*Ключевые слова:* **эвфемизм, семантика, когнитивный механизм, перефокусировка, когнитивная интеграция и деривация, прагматическая функция.**

Настоящая статья представляет результаты исследования, целью которого является изучение особенностей семантики и прагматики эвфемизмов политического дискурса и когнитивных основ их функционирования в языке. Исследование выполнено на материале политических статей немецких журналов и газет. Задачи исследования предопределили необходимость рассмотрения явления эвфемизации как результата процесса концептуальной интеграции и деривации, а также выявления, с одной стороны, взаимосвязи семантики эвфемизма и его функциональности, а с другой – влияния контекста на реализацию эвфемистической функции ЛЕ.

Являясь вторичными наименованиями объектов (в широком смысле), создаваемыми «по заказу», эвфемизмы политического дискурса наглядно демонстрируют актуальный процесс речетворчества, представляющий собой сложный, многомерный объект науки, требующий своего комплексного изучения.

Актуальность изучения эвфемизмов доказывается постоянным интересом лингвистики к явлению эвфемии, который обусловлен общепарадигмальным по своему характеру вниманием к изучению субъективных параметров речи, отражающих значимость человеческого фактора в формировании и изменении языка и языковой картины мира. «Субъективность» эвфемистических наименований связана, с одной стороны, с выбором антецедента – объекта эвфемизации, определении его и имеющегося имени как не соответствующих идеализированной картине мира, а с другой – их способностью влиять на оценку, даваемую социумом объекту референции. В этом отношении эвфемизмы можно рассматривать в качестве лексических единиц, демонстрирующих ярко выраженную взаимообусловленность языкового и когнитивного уровней и требующих, соответственно, лингвокогнитивного подхода к их изучению. Рассмотрение эвфемии как языкового явления в перспективе лингвокогнитивного понимания языка, а эвфемизмов как продуктов взаимодействия языковой и концептуальной семантики определяет научную новизну исследования.

Проблема эвфемизации речи в аспекте когнитивной деятельности человека остается малоисследованной областью. В отличие от традиционной лингвистики, рассматривающей явление эвфемии как средство синонимизации или вторичной номинации, когнитивная лингвистика оперирует более широким понятием, которое выводит описание отношений между языковыми единицами в рамках эвфемии за границы внутриязыковой системы.

Лингвокогнитивный подход предопределяет понимание эвфемии как некоего ментального процесса, характеризуемого формированием концептов или изменением их содержания на основе вторичной интерпретации имеющихся знаний об объекте номинации. Природа и характер исходного знания и мотивы использования эвфемизма (эвфемистической замены) оказывают влияние на выбор того или иного *языкового* механизма эвфемизации, к которым относятся словообразовательная номинация, заимствование, вторичная номинация. Выступая в качестве языкового механизма эвфемизации, данные процессы всегда связаны с изменением концептуального содержания, обусловливая положительный или нейтральный знак семантики нового имени.

К основным когнитивным механизмам формирования эвфемизмов мы предлагаем относить механизм перефокусировки при восприятии объекта как результат интерпретации уже имеющихся об объекте знаний, механизм онтологизации и приватизации рождаемого в результате этого нового знания, связанного с изменением оценки объекта и, как следствие, механизм метапрезентации в языке. Основу предлагаемой нами когнитивной трактовки процесса эвфемизации составляют работы таких ученых, как Л.В. Бабина, Н.Н. Болдырев, В.З. Демьянков и др.

В отношении эвфемизмов принято говорить о *запретности и неприемлемости для того или иного дискурса некоторого смысла*, рождаемого в сознании говорящих антецедентом.

Вслед за Г.П. Щедровицким и его системомыследеятельностной методологией смысл понимается нами как «результат» установления связей между образами, актуализируемыми в сознании воспринимающего субъекта некоторым высказыванием и, соответственно, знаниями, стоящими за ними [1]. Эта трактовка помогает объяснить, с одной стороны, изменения понятийно-смыслового характера под влиянием нового (актуализируемого новым именем) образа на начальном этапе функционирования эвфемизма, а с другой – изменения, происходящие в семантической структуре эвфемистической единицы под влиянием знаний об объекте номинации, прочно закрепленных за ней на этапе ее (ЛЕ) активного функционирования в языке.

В процессе эвфемизации исходный концепт подвергается *переименованию*, получая свою репрезентацию за счет средств репрезентации другого концепта /концептов (в случае вторичной номинации и словообразования), а в случае заимствования – за счет ЛЕ, не имеющих в языковом сознании носителей языка четко сформированного концептуального содержания. Данное обстоятельство обусловливает необходимость рассмотрения явления эвфемии в рамках теории концептуальной интеграции, а именно – как ее результат. В этой перспективе сущность эвфемизации как лингвоментального процесса заключается в нейтрализации имеющейся отрицательной характеристики объекта номинации, связанной с первичным знанием о нем, и представляет собой способ вторичной репрезентации знаний об объекте на концептуальном и языковых уровнях, а эвфемистические наименования являются продуктом этих процессов.

Процессы когнитивной интеграции и деривации подверглись в лингвистике детальному изучению, как известно, с распространением в ней когнитивного подхода и получили широкое освещение в трудах, прежде всего, американской школы (Дж. Лакофф и М. Джонсон, Ж. Факонье и М. Тернер, Р.Ф. Вильямс (R.F. Williams) и др.), а затем и в исследованиях многих отечественных ученых [2; 3; 4]

В современной лингвистике когнитивного направления под концептуальной деривацией понимается «когнитивный процесс, обеспечивающий появление новой структуры знания в концептуальной системе человека на основе уже существующих концептов и концептуальных структур» [5, с. 86].

Концептуальная деривация тесно связана с понятием эмергентности, которое объясняет природу нового знания, рождаемого в результате взаимодействия двух концептов – блендинга. Авторы теории блэндинга объясняют эмергентный характер новой концептуальной структуры как результат когнитивных процессов нескольких видов: композиции (соположения), достраивания, развития бленда [6].

Эвфемизация представляет собой частный случай концептуальной деривации, который основан на оценочном переосмыслении исходного знания. При означивании референта посредством непрямого наименования вопрос мотивированности как основы выбора этого наименования играет основную роль. В когнитивной лингвистике для описания этого явления закрепился термин «фокус» (Р. Лэнекер, Т. Гивон, У. Чейф, Л. Талми и др.), «под которым понимается тот концептуальный элемент, который является основным при создании образа конкретного референта посредством той или иной непрямой лексической единицы в тексте» [7, с. 34].

Процесс смены функции номинации с прямой на непрямую связан со сменой фокуса номинации. Это когнитивный механизм *перефокусирования* в сторону актуализации нового доминирующего фокуса (признака), трансформирующий сущность образа референта. Перефокусированию противостоит механизм *дефокусирования* – затушевывания когда-то нового фокуса в результате конвенционального использования эвфемистической единицы. В результате происходит понижение степени выделенности семантического признака и, как правило, закрепление данного имени за целостным денотатом (гештальтом) со всеми его отрицательными характеристиками. Данный факт свидетельствует о потере лексической единицей своего эвфемистического потенциала и ведет к необходимости нового переименования негативного по своей сути референта.

В процессе эвфемизации механизм перефокусировки всегда сопровождается изменением оценочного знака семантического элемента, находящегося в фокусе непрямой номинации. Под оценочной семантикой лексической единицы мы понимаем часть фиксированного в структуре ее значения знания об объекте номинации, которое связано с оценкой этого объекта или его отдельных свойств человеком [8].

Покажем далее на конкретных политических эвфемизмах действие механизма перефокусировки.

Лексическая единица *Konflikt (конфликт)* используются достаточно часто в новостных текстах, заменяя собой существительное *Krieg*. Возможность выполнять эвфемистическую функцию обусловлена тем, что, обозначая страшное для любого человека и любой народа явление, это слово называет явление ни целиком, а выделяет в нем лишь один признак, так сказать, фокусирует именно

на нем внимание адресата. В данном случае это признак *противостояния* на основе противоречивых интересов, мнений и т.п.

Эвфемистическое значение данной лексической единицы является конвенциональным, зафиксированным в словаре и используется в эвфемистической функции достаточно давно, сохраняя, однако, прагматическую по своей сути способность затушевывать, камуфлировать истинную суть вещей. Данное обстоятельство позволяет говорить об изменении *концептуального* содержания (в отличие от ситуации «ухудшения» семантики *имени* эвфемизма): концепт KRIEG, получающий в языке репрезентацию через подобные эвфемистические единицы, меняет свою структуру за счет закрепления в ней признака ‘спор, конфликт’.

Иную ситуацию демонстрируют лексические единицы окказионального употребления. Очень часто это употребление лексических единиц в метафорическом значении, которое не является конвенциональным, но достаточно употребительным для того, чтобы быть понятным. Примером может служить ЛЕ *Gegenwind* (встречный ветер), обозначающая ситуацию критического отношения, неприятия, недовольства.

*«Nach ihrem Auftritt bei „Anne Will“ und ihrer Kritik an den Ländern, bekommt Angela Merkel nun Gegenwind»* (https://www.welt.de/politik/deutschland/article229337957).

Эвфемистическая функция ЛЕ в данном высказывании реализуется за счет актуализации образа встречного ветра, рождаемого основным значением слова «*Wind, der entgegengesetzt zu der Richtung weht, in die sich jemand bewegt»* (duden.de/rechtschreibung/Gegnwind). Доказательством употребительности данной лексемы в эфемистическом значении является наличие аналогичного примера в статье словаря: «*<in übertragener Bedeutung:> die Parteiführung bekommt Gegenwind (bekommt Widerstand zu spüren)»* (там же).

В результате метафорического обозначения ситуации фокус внимания перемещается с признака *‘критически настроенный, недовольный’*, на *‘встречный поток воздуха’*. Признак, актуализируемый образом встречного ветра, является амбивалентным: положительный или отрицательный знак оценки определяется ситуацией и контекстом, что всегда снижает интенсивность оценки.

Реализация эвфемистического потенциала ЛЕ, особенно в случае эвфемизмов политического дискурса, выполняющих функцию камуфляжа действительности, сокрытия истинной картины вещей, определяется во многом контекстом, при этом как лексическим, т.е. непосредственным лексическим окружением, так и шире – дискурсивным – контекстом ситуации, ценностной картины мира, темой дискурса и т.д.

Проиллюстрируем это на примере ЛЕ s*äubern (чистить, очищать)*.

Глагол *säubern* очень часто встречается в текстах политического дискурса в эвфемистической функции, заменяя собой глагол *ermorden* (‘убивать преднамеренно’).

Словарь Duden (duden.de/online) описывает семантику глагола следующим образом: ***säubern***: 1. Den Schmutz o. Ä. von etwas entfernen (‘удалять грязь с чего-л.’), 2a. von Unerwünschtem, Lästigem, Störendem befreien (‘освобождать от чего-л. нежелательного, обременяющего, мешающего’), 2b. Von unerwünschten Personen befreien (‘освобождать от нежелательных лиц’); (politische Gegner) deportieren oder ermorden (‘депортировать или убить (политических противников)’) Gebrauch: verhüllend (употребление: эвфемистическое), 3. Die Ränder einer Naht säumen (‘подшивать’, ‚окаймлять’) Gebrauch: Schneiderei.

Как следует из словарной статьи, эвфемистическим является значение 2b, являющееся производным от 2a, которое, в свою очередь, образовано метафорическим способом от основного значения. Это обусловливает сохранение исходного признака (мотива номинации) (‘что-л. освобождать от грязи и т.п.’). Несмотря на то, что эвфемистическое значение зафиксировано в словаре и является конвенциональным, употребление глагола säubern в эвфемистической функции актуализирует указанный выше признак, что и составляет основу процесса перефокусировки: представляя концепт ERMORDERN, эвфемизм смещает фокус с признака ‘преднамеренное убийство’ на признак ‘освобождение / очищение от ненужного / нежелательного = плохого’. Тем самым отрицательная оценка, доминирующая в семантике глагола ermorden, сменяется на положительную, сопровождающую в сознании носителей языка процесс очищения, избавления от ненужного и вредного.

Рассмотрим далее функционирование эвфемизма säubern и его производных (Säuberung) в конкретных текстах.

(1) «Der türkische Präsident Recep Tayyip Erdogan hatte wiederholt angekündigt, *Kobane und weitere Orte in der Nähe der türkischen Grenze würden „von Terroristen gesäubert“»* (Spiegel Online: 28.10.2018) («Турецкий президент Реджеп Тайип Эрдоган вновь заявил, что Кобани и другие населенные пункты вблизи турецкой границы будут ”очищены от террористов”» (здесь и далее *перевод – мой*)).

(2) *«…Und es gab in allen Ländern Osteuropas ethnische Säuberungen mit der Vertreibung von Millionen von Deutschen, Polen, Ukrainern und Ungarn…»* (DieWelt: 16.02.2014) («…Во всех странах Восточной Европы были этнические чистки миллионов немцев, поляк, украинцев и венгров…»).

(3) *«…Die Einheitsregierung von Ministerpräsidenten Fayez Sarraj hat die Warnung*

*Ägyptens mit einer Militärintervention als „Kriegserklärung“ angeprangert. <...> „Wir allein sind diejenigen, die den Ort und Zeitpunkt unserer Militäreinsätze bestimmen, um unser Land zu säubern und die Staatsgewalt darüber auszuweiten“»* (Spiegel Online: 22.06.2020) («Единое правительство министр президента Фаиза Сараджа осудило предостережение Египта о военной интервенции как “объявление войны”. <…> «Мы единственные, кто может определять место и время применения вооруженных сил, чтобы очистить нашу страну и расширить тем самым государственную власть»).

В (1) глагол *säubern* выполняет эвфемистическую функцию, реализуясь в наиболее распространенном сегодня контексте употребления (борьба с террористами). Положительная оценка, актуализируемая признаком, положенным в основу номинации (*‘etw. vom Schmutz o. Ä. befreien’ – освободить от грязи)*, усиливается употреблением существительного *Terroristen,* обозначающим объект, на который направлено действие, в силу отрицательной коннотации данного имени. Отрицательная оценка существительного связана с признаком ‘осуществлять насилие’ и характеризует отношение общества к такого рода явлениям с точки зрения этики.

Текстовый фрагмент (2) представляет лингвистическую ситуацию деэвфемизации используемой ЛЕ. Существительное *Säuberung,* употреблено в словосочетании *ethnische Säuberungen*, которое используется в немецком языке (ср. также. в рус.: этнические чистки) в терминологической функции, обозначая, как правило, мероприятия, направленные на уничтожение одним народом другого, т.е. геноцид. В результате явление, закрепленное в ценностной картине мира немцев как отрицательное в наивысшей степени, противоречащее главным этическим ценностям, изменило в конвенционально закрепленном за ним словосочетании знак оценки с положительного (присущей эвфемизму *säubern*) на отрицательный.

В (3) приведены слова президента Ливии и его реакция на угрозу со стороны Египта. Контекст употребления глагола *säubern* усиливает в нем связь с основным значением, в результате чего в фокусе внимания читателя актуализируется именно признак ‘очищать’. Выражение *unser Land zu säubern* вызывает в сознании именно представление об очистке своей страны. В данном случае можно говорить о паритетной реализации сразу двух значений – прямого и эвфемистического. Однозначно положительные ассоциации, вызываемые словосочетанием *unser Land*, усиливают положительную семантику глагола *säubern* и в еще большей степени скрывают настоящее положение вещей, которое обозначается словосочетанием *unser Land säubern* – уничтожение неугодных стране (= правительству) людей.

Анализ реализации эвфемистического значения глагола *säubern* показывает, что интеграционный процесс между эвфемизмом и его антецедентом не является однородным, а развивается в двух направлениях. В одном случае концептуальное содержание антецедента переносится в семантическую структуру эвфемистической языковой единицы, что приводит к ее «ухудшению», переходу эвфемизма в группу пейоративной лексики, потере ею эвфемистического потенциала и, как следствие, к невозможности выполнять эвфемистическую функцию. Данную ситуацию демонстрирует словосочетание *ethnische Säuberungen.*

В другом случае, напротив, эвфемизм передает свою положительную коннотацию (семантические элементы с положительной оценкой) денотату антецедента и тем самым способствует трансформации концептуального содержания. Это явление демонстрируют и эвфемизмы, репрезентирующие концепт KRIEG и окказиональное употребление ЛЕ в эвфемистической функции, когда связь эвфемизма и обозначаемого им референта осуществляется лишь на уровне контекста, даже если и многократно повторяющегося (см. пример с *Gegenwind*).

Своего рода реактивация положительной оценки и усиление эвфемистической функции происходит под воздействием лексического контекста, когда употребляемые с эвфемизмом лексические единицы вновь включают процесс перефокусировки, сводя до минимума уже существующую в языковом сознании связь между эвфемистической единицей и обозначаемой ею ситуацией (см. (3)).

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что результат процесса интеграции эвфемизма (семантики имени) и концептуального содержания антецедента, а также особенности реализации лексической единицей эвфемистической функции определяются несколькими факторами *системного* уровня – *степенью конвенциональной закрепленности эвфемизма за объектом номинации* (чем выше степень конвенциональности, тем ниже эвфемистический потенциал ЛЕ), *экстралингвистического* уровня – *когнитивно-дискурсивными характеристиками* описываемой эвфемизмом ситуации (положительные ассоциативные связи и ценностные установки способствуют усилению эвфемистической функции, отрицательные – снижению) и *текстового (речевого)* уровня – *семантикой ближайшего лексического окружения*: а) употребление эвфемизма в новом для него лексическом контексте ведет к его «оживлению» и усилению эвфемистической функции, б) окказиональное (конвенционально не закрепленное) употребление ЛЕ в эвфемистической функции способствует усилению прагматической функции в силу яркости признака, положенного в основу переименования, и смещения на него внимания адресата (перефокусировки) при восприятии имени и представлении объекта номинации.

Решение поставленных в исследовании задач, связанных с рассмотрением явления эвфемии в лингвокогнитивном аспекте, вносит вклад в развитие теории

концептуальной интеграции и расширяет понимание сущности процессов вторичной номинации вообще и эвфемистических образований в частности, что и определяет теоретическую значимость настоящего исследования. Его продолжение в силу широты поставленной цели видится в дальнейшем выявлении особенностей взаимодействия концептуальной и языковой семантики социально-политических эвфемизмов, влияния языковой оценочности и эмотивности на концептуальный образ, репрезентируемый эвфемистическим знаком и происходящих в связи с этим сдвигов в ценностной картине мира.

Библиографический список

1. Солодилова И.А. Смысл: от формальной логики к когнитивно-семантическому представлению. *Вестник Оренбургского государственного университета.* 2014; № 5: 97 – 100.
2. Бабина Л.В. *Вторичная репрезентация концептов в языке*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Тамбов, 2003.
3. Бабина Л.В. *Когнитивные основы вторичных явлений в языке и речи*: Тамбов: Издательство ТГУ им. Г.Р. Державина. Институт языкознания РАН, 2003.
4. Залевская А.А. Концептуальная интеграция как базовая ментальная операция. *Слово и текст: психолингвистический подход:* сборник научных трудов. Тверь: Издательство Тверского государственного университета, 2004; Выпуск 2: 56 – 71.
5. Бабина Л.В. Проблема концептуальной деривации. *Вопросы когнитивной лингвистки*. 2007; № 4: 86 – 91.
6. Fauconnier G., Tuerner M. *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind´s Hidden Complexities*. New York: Basic Books, 2002.
7. Киосе М.И. *Техники и параметры непрямого наименования в тексте*: Москва, 2015.
8. Солодилова И.А. *Оценка: концептуальные и языковые особенности реализации:* Оренбург: ОГУ, 2015.

References

1. Solodilova I.A. Smysl: ot formal'noj logiki k kognitivno-semanticheskomu predstavleniyu. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2014; № 5: 97 – 100.
2. Babina L.V. *Vtorichnaya reprezentaciya konceptov v yazyke*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Tambov, 2003.
3. Babina L.V. *Kognitivnye osnovy vtorichnyh yavlenij v yazyke i rechi*: Tambov: Izdatel'stvo TGU im. G.R. Derzhavina. Institut yazykoznaniya RAN, 2003.
4. Zalevskaya A.A. Konceptual'naya integraciya kak bazovaya mental'naya operaciya. *Slovo i tekst: psiholingvisticheskij podhod:* sbornik nauchnyh trudov. Tver': Izdatel'stvo Tverskogo gosudarstvennogo universiteta, 2004; Vypusk 2: 56 – 71.
5. Babina L.V. Problema konceptual'noj derivacii. *Voprosy kognitivnoj lingvistki*. 2007; № 4: 86 – 91.
6. Fauconnier G., Tuerner M. *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind´s Hidden Complexities*. New York: Basic Books, 2002.
7. Kiose M.I. *Tehniki i parametry nepryamogo naimenovaniya v tekste*: Moskva, 2015.
8. Solodilova I.A. *Ocenka: konceptual'nye i yazykovye osobennosti realizacii:* Orenburg: OGU, 2015.

*Статья поступила в редакцию 01.12.21*

УДК 81

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-563-565

***Starikova D.D.,*** *postgraduate, Bashkir State University, (Ufa Russia), E-mail: StarikovaDa@yandex.ru*

**SYNERGETIC MODEL "ORDER-CHAOS-ORDER" IN THE RESEARCH OF CONCEPTS.** This article examines a possibility of synthesizing synergistic and cognitive linguistics research models, thus the applicability of principles of synergetics in relation to the research of concepts. The article discusses the basic concepts of synergetics – order (as well as order parameters, attractor of the system, fluctuations and bifurcation point) and chaos, along with a model for studying order-chaos-order systems. In addition, the article studies one of the main notions of cognitive linguistics – a concept, its structure and synergistic nature. The illustrative material in the article is presented through the means of analyzing the concept of *happiness* in the discourse of dystopia (such novels as "1984" by G. Orwell; "Brave New World by A. Huxley, "451 Fahrenheit" by Ray Bradbury" etc.) – how exactly the perception of this concept within the genre changes from a linguistic and cognitive point of view.

*Key words:* **synergetics, linguosynergetics, system, cognitive linguistics, concept, dystopia.**

***Д.Д. Старикова,*** *аспирант, Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: StarikovaDa@yandex.ru*

# СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ «ПОРЯДОК – ХАОС – ПОРЯДОК» В ИССЛЕДОВАНИИ КОНЦЕПТОВ

Данная статья рассматривает возможность синтеза синергетической и когнитивной моделей исследования, а именно – применимость принципов синергетики относительно исследования концептов. В статье рассматриваются основные понятия синергетики – порядок (а также параметры порядка, аттрактор системы, флуктуации и точка бифуркации) и хаос наряду с моделью исследования систем порядок – хаос – порядок. Также в статье изучается такое понятие когнитивной лингвистики, как концепт – его структура и синергетическая природа. В качестве иллюстративного материала статья предлагает ознакомиться с процессом анализа концепта *happiness* в дискурсе антиутопии: как именно меняется восприятие этого понятия в рамках жанра с лингвосинергетической и когнитивной точек зрения.

*Ключевые слова:* **синергетика, лингвосинергетика, система, когнитивная лингвистика, концепт, антиутопия.**

В настоящее время научное сообщество находится в поиске новых способов для решения поставленных перед ним задач. Так, многие отрасли науки перенимают опыт друг друга, адаптируя новые методики под собственные цели, обогащая и обновляя собственную методологию. Синергетика сегодня рассматривает все явления природы в их единстве – и поэтому может называться неким связующим звеном между гуманитарными, точными и естественными науками [1]. Так, именно синергетическая модель нашла свое место в методиках самых различных дисциплин, лингвистика – тому не исключение.

Актуальность данной работы обусловлена ее синергетическим аспектом, так как современная лингвистика заинтересована в расширении применения синергетической модели в рамках своих исследований. Научная новизна работы заключается в разработке синтеза когнитивного и синергетического методов анализа концептов. Теоретическая значимость обусловлена обширным теоретическим обзором литературы по проблеме исследования, практическая – иллюстративным материалом.

Цель данной работы – доказать, что синергетическая модель исследования может быть использована для анализа концептов. Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть основные понятия синергетики и когнитивной лингвистики.
2. Проиллюстрировать с помощью примеров возможность синтеза синергетического и когнитивного подходов.
3. Провести контекстуальный анализ эмпирического материала и доказать, что концепт имеет синергетическую природу.

Таким образом, считаем нужным начать с краткой теоретической справки, необходимой для полного понимания хода и результатов данного исследования.

Синергетика – междисциплинарная наука, исследующая самоорганизацию структур в отрытых системах, находящихся далеко от состояния термодинамического равновесия [2]. Так, сферой интереса для синергетики принято считать системы, обладающие следующими свойствами:

– открытость – свойство системы, позволяющее ей обмениваться опытом с окружающей ее средой;

– нелинейность – непредсказуемость системы;

– диссипативность – свойство системы, позволяющее ей непрерывно обмениваться информацией с окружающей средой в результате процесса диссипации – рассеивания энергии во внешнюю среду;

– динамичность [3].

Также одними из ключевых понятий в синергетике принято считать «*порядок*» и «*хаос*». Под *порядком* синергетика понимает такое состояние системы, при котором она характеризуется упорядоченностью и симметрией внутренних элементов [3]. Такое состояние системы поддерживают параметры *порядка,* отвечающие за вектор ее развития. Стоит отметить, что некоторые системы могут

обладать сразу несколькими параметрами порядка, конкуренция которых может привести систему в неустойчивое состояние.

Параметры порядка системы действуют соответственно с ее *аттракторами* – «областью относительно устойчивого, равновесного состояния системы, к которой стремится все множество ее траекторий, определяемых разными начальными условиями» [4].

Однако, в связи с такими свойствами, как открытость и нелинейность, любая система будет подвержена *флуктуациям* – случайным колебаниям, отклонениям от пути к существующему аттрактору. Если такие колебания становятся слишком сильными, организация системы может не выдержать такого давления и станет неустойчивой. Однако именно эта неустойчивость оказывается важнейшим фактором перестройки системы, так как именно в её крайний момент система может либо разрушиться, либо обзавестись новым аттрактором, или качеством. Важно отметить, что предсказать результат неустойчивого состояния системы невозможно, так как даже самая небольшая флуктуация может привести к разрушению ее элементов [3].

Так, если система пережила возможность разрушения, она начинает двигаться к точке *бифуркации* – критическому состоянию системы, характеризующемуся крайней неустойчивостью относительно флуктуаций. Именно в этот момент система имеет возможность обзавестись новым аттрактором, пройдя качественные изменения через хаос [3].

«Хаос» в синергетике не воспринимается как «разрушительная сила». Хаос в рамках синергетики существует в качестве процесса диссипации, происходящего в соответствии с аттрактором и новыми факторами порядка. Именно хаос является тем рубежом, который должна пройти система на пути к обновлению.

Таким образом, синергетика демонстрирует методологию наблюдения процессов внутри системы с помощью чередования двух фаз: хаоса и порядка.

Помимо синергетического терминологического аппарата, в данной статье следует также рассмотреть понятия когнитивной лингвистики. Основным ее понятием служит концепт – содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [5]. Концепт – сложное и многомерное явление. По мнению И.А. Стернина и З.Д. Поповой, каждый из них может обладать своим «номинативным полем», состоящим из ядра и периферийных свойств. Так, ядром концепта будет считаться его основное, наиболее употребительное значение, а на периферии соберутся его вторичные номинации и признаки [6]. Например, ядром концепта «*женщина*» будет «человек женского пола», а на его периферии можно будет увидеть такие семантические признаки, как «*мама*», «*жена*», «*ласковая*» и т.п. Вторичные признаки, конечно, могут варьироваться в зависимости от индивидуального, иногда и национального, восприятия концепта.

Таким образом, каждый концепт можно рассматривать как систему, состоящую из ряда элементов, работающих в тесной взаимосвязи. Эта система также будет считаться открытой, нелинейной и динамичной, так как концепт и его восприятие способны изменятся с течением времени и/или под воздействием каких-либо внешних факторов. Из этого следует, что система концепта также обладает способностью к диссипации, так как она способна приобретать новые свойства.

Таким образом, мы считаем, что система концепта может быть рассмотрена с синергетической точки зрения, так как её свойства попадают в сферу интересов синергетики.

В качестве объекта исследования был выбран концепт *happiness*, который рассматривается в дискурсе жанра антиутопии, так как идея «всеобщего счастья» является одним из важных компонентов жанра (под чем мы понимаем те сюжетные элементы, которые в совокупности наделяют произведение какой-либо спецификой). В данной статье приведены примеры из таких произведений как A. Huxley “Brave New World”, G. Orwell “1984”, I. Asimov “Do Androids Dream of Electric Sheep?”, R. Bradbury “451 Fahrenheit”, M. Atwood “A Handmaid’s Tail”, K. Ishiguro“Never Let Me Go”.

Итак, в заданном дискурсе «жизнь» системы концепта *happiness* начинается со стадии «порядка». На данном этапе система концепта будет состоять из таких семантических компонентов, которые не будут противоречить его лексикографическому толкованию – *well-being, pleasure, prosperity* и *satisfaction*, которое совпадает с классическим понимаем концепта в жанре антиутопии. Таким образом, на данном этапе «аттрактором счастья» в антиутопическом дискурсе можно считать состояние полного удовлетворения потребностей и благополучие. Важно отметить, что в классике жанра такое *счастье* – фальшивое, навязанное с политикой тоталитарного государства:

– *Our Ford himself did a great deal to shift the emphasis from truth and beauty to comfort and* ***happiness****. Mass production demanded the shift.* ***Universal happiness*** *keeps the wheels steadily turning; truth and beauty can’t (A. Huxley “Brave new world”).*

– *Now I will tell you the answer to my question. It is this. The Party seeks power entirely for its own sake. We are not interested in the good of others; we are interested solely in power. Not wealth or luxury or long life or* ***happiness****: only power, pure power (G. Orwell “1984”).*

Однако «по правилам» жанра протагонист антиутопического произведения начинает осознавать, что он несчастлив, потому что та система концепта *happiness*, которая навязывается гражданам государством, по тем или иным причинам перестаёт удовлетворять представление героя. Это может быть обоснованно каким-либо сюжетным потрясением, и, как любая открытая система, система концепта *happiness* может оказаться подверженной флуктуациям:

– *“Well, I’d rather be unhappy than have the sort of* ***false, lying happiness*** *you were having here” (A. Huxley “Brave new world”).*

– *He wore his* ***happiness*** *like a mask and the girl had run off across the lawn with the mask and there was no way of going to knock on her door and ask for it back (R. Bradbury “451 Fahrenheit”).*

– *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” (R. Bradbury “451 Fahrenheit”).

И в тот момент, когда система концепта становится неустойчивой, она начинает стремиться к точке бифуркации. Теперь перед протагонистом стоит выбор: либо смириться с существующими порядками и «откатить» свое понятие *счастья* к общепринятому в рамках жанра, либо выбрать новый аттрактор и идти против существующей системы. И так как герой антиутопии, как правило, «бунтарь», его система концепта *happiness* обязательно начнет стремиться к новой цели существования.

Таким образом, система концепта входит в стадию «хаоса». Здесь система должна переработать старую, неактуальную энергию в новую – выработать такую идею *счастья*, которая сможет удовлетворить новые потребности героя. И именно через стадию «хаоса» – тот когнитивный диссонанс, который переживает герой, преграды и несчастья, которые он встречает на своем пути, он понимает, чего ему не хватает, чтобы почувствовать себя счастливым:

– ***ART, SCIENCE****-you seem to have paid a fairly high* ***price for your happiness****” (A. Huxley “Brave new world”).*

– *Our* ***happiness*** *is part memory. What I remember is Luke, with me in the hospital, standing beside my head,* ***holding my hand****, in the green gown and white mask they gave him (M. Atwood “A Handmaid’s Tail”).*

– *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 (K. Ishiguro“Never Let Me Go”).*

– *Alone, Isidore made his way down the echoing, empty hall to the stairs. The potent, strong fragrance of* ***happiness*** *still bloomed in him, the sense of being—for the first time in his dull life—useful. Others depend on me now, he exulted as he trudged down the dust-impacted steps to the level beneath (I. Asimov “Do Androids Dream of Electric Sheep?”).*

Теперь герой вместе с читателем приходит к пониманию того, что человеческое счастье состоит не только лишь из «словарных» компонентов. Что «сухие» материальные блага и удовлетворение простых потребностей, пусть даже вкупе с яркими впечатлениями, которыми их приправляет деспотичное государство, не способны сделать человека счастливым. Герой понимает, что все эти компоненты должны быть взаимосвязаны с таким компонентом, как *свобода*. Свобода любить, творить, строить свою судьбу самому – не по указанию очередного постановления – это то, что делает людей по-настоящему счастливыми. Таким образом, через «хаос» система концепта *happiness* в рамках жанра антиутопии приходит к «порядку»: от одного состояния покоя к другому, через обретения новых элементов и преображения старых.

Так, проанализировав самоорганизацию концепта *happiness* через призму основных принципов синергетики, было доказано, что синергетическая модель наблюдения хорошо ложится на процесс самоорганизации концептов, так как система последних обладает необходимыми свойствами (открытостью, нелинейностью, диссипативностью и динамичностью) и, следовательно, способна совершенствоваться или разрушаться по мере внешнего воздействия. Таким образом, те цели, которые стояли перед исследователем данной работы, были достигнуты, а задачи – выполнены.

Библиографический список


1. Чернавский Д.С. *Синергетика и информация: динамическая теория информации*. Москва: Наука, 2001.
2. Хакен Г. *Синергетика: иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах*. Москва: Мир, 1985Available at: http://booksshare.net/books/physics/haken-g/1985/files/sinergetikaierarhiineustoychivostey1985.pdf
3. Самигуллина А.С., Бакиев А.Г. *Лингвосинергетическая интерпретация метафорики Т. Пратчетта (На материале произведений из цикла «Плоский мир»):* монография. Москва: Флинта, 2017. Available at: https://znanium.com/catalog/product/1090457
4. Пономаренко Е.В. *Системность функциональных связей в современном английском дискурсе.* Москва, 2004.
5. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. *Краткий словарь когнитивных терминов.* Москва, 1996.
6. Попова З.Д., Стернин И.А. *Семантико-когнитивный анализ языка:* монография. Воронеж: Научное издание, 2007.

References

1. Chernavskij D.S. *Sinergetika i informaciya: dinamicheskaya teoriya informacii*. Moskva: Nauka, 2001.
2. Haken G. *Sinergetika: ierarhii neustojchivostej v samoorganizuyuschihsya sistemah i ustrojstvah*. Moskva: Mir, 1985Available at: http://booksshare.net/books/physics/haken-g/1985/files/sinergetikaierarhiineustoychivostey1985.pdf
3. Samigullina A.S., Bakiev A.G. *Lingvosinergeticheskaya interpretaciya metaforiki T. Pratchetta (Na materiale proizvedenij iz cikla «Ploskij mir»):* monografiya. Moskva: Flinta, 2017. Available at: https://znanium.com/catalog/product/1090457
4. Ponomarenko E.V. *Sistemnost' funkcional'nyh svyazej v sovremennom anglijskom diskurse*. Moskva, 2004.
5. Kubryakova E.S., Dem'yankov V.Z., Pankrac Yu.G., Luzina L.G. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov*. Moskva, 1996.
6. Popova Z.D., Sternin I.A. *Semantiko-kognitivnyj analiz yazyka:* monografiya. Voronezh: Nauchnoe izdanie, 2007.

*Статья поступила в редакцию 01.12.21*

УДК 811.521

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-565-567

***Nazarova D.L.**, student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: nadal2601@mail.ru*
***Stepanova Z.B.**, senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: zbstepanova@mail.ru*

**REPRESENTATION OF EMOTIVITY CATEGORY IN MANGA.** The article discusses verbal and non-verbal means of expressing the category of emotivity in Japanese comics. In accordance with the aim of the work, the features of verbal and non-verbal means of expressing the category of emotivity in manga were identified. To achieve the purpose of the study, the specificity of manga as a special type of creolized text was determined; the category of emotivity as an object of linguistic study was studied; the features of verbal and nonverbal means of expressing the category of emotivity in manga were revealed. In the practical part of the study, verbal and non-verbal means of expressing the category of emotivity in manga were considered. The results of the conducted research have shown that manga is a creolized text, where the emotive space is realized on two levels: verbal (emotive vocabulary, nominal suffixes, speech characteristics of characters) and nonverbal (illustrations, phylacters, arrangement of frames on the page).

*Key words:* **emotivity, manga, creolized text, Japanese language, emotive vocabulary, Japanese comics.**

***Д.Л. Назарова**, студентка, Институт зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: nadal2601@mail.ru*
***З.Б. Степанова**, ст. преп., Институт зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: zbstepanova@mail.ru*

# РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАТЕГОРИИ ЭМОТИВНОСТИ В МАНГА

В статье рассматриваются вербальные и невербальные средства выражения категории эмотивности в японских комиксах. В соответствии с поставленной целью работы были выявлены особенности вербальных и невербальных средств выражения категории эмотивности в манга. Для достижения цели исследования была определена специфика манга как особого типа креолизованного текста; изучена категория эмотивности как объекта лингвистического изучения; выявлены особенности вербальных и невербальных средств выражения категории эмотивности в манга. В практической части исследования были рассмотрены вербальные и невербальные средства выражения категории эмотивности в манга. Результаты проведенных исследований показали, что манга – это креолизованный текст, где эмотивное пространство реализуется на двух уровнях: вербальном (эмотивная лексика, именные суффиксы, речевые особенности персонажей) и невербальном (иллюстрации, филактеры, расположение кадров на странице).

*Ключевые слова:* **эмотивность, манга, креолизованный текст, японский язык, эмотивная лексика, японские комиксы.**

Актуальность исследования определена малоизученностью японских комиксов как креолизованного текста с точки зрения его эмотивности. В качестве цели исследования было определено установление вербальных и невербальных средств выражения эмоций в японских комиксах. Для достижения указанной цели необходимо решить следующие задачи: во-первых, определить специфику манга как особого типа креолизованного текста; во-вторых, изучить категорию эмотивности как объекта лингвистического изучения; в-третьих, выявить особенности вербальных и невербальных средств выражения категории эмотивности в манга.

Для материала исследования была выбрана первая глава манги «Атака титанов» (яп. 進撃の巨人 shingeki no kyojin) Исаямы Хадзимэ, выпускавшаяся с 2009 по 2021 год. Произведение стало бестселлером, получило аниме-экранизацию и киноэкранизацию.

Манга – это комиксы, зародившиеся в Японии, представляющие собой взаимосвязанные изображения с сопровождающим их текстом, которые строят логическое и последовательное повествование. Понятие манга характерно исключительно для комиксов, которые были произведены в Японии. Особенностями манга являются: черно-белые рисунки, чтение произведения справа налево, стиль живописи, в большинстве своем строго линейный хронотоп и так далее.

Мы рассматриваем японский комикс манга как тип креолизованного текста, где визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое образуют словесный и иконический компоненты. Креолизованные тексты – это тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим языковым системам, нежели естественный язык) [1, с. 180].

В манга иконический компонент представлен иллюстрациями, символическими изображениями, последовательно расположенными вертикальными рядами. Они непосредственно передают и отражают сюжет, то есть креолизация в японских комиксах полная. Каждый рисунок образует кадр, определяющий структурный компонент манга; он четко разграничивает этапы вербо-иконического повествования [2, с. 48]. В состав вербальных структурных компонентов манга входят следующие: речь персонажей, речь автора, передача внешних звуков, заголовки, комментарии – все то, что передается письменными знаками. Речь героев манга помещается в филактер, выноску, специфичное обрамленное пространство.

Эмотивность в тексте выражается эмоциями, которые передаются автором и воспринимаются читателями текста при его реализации, то есть эмотивным пространством текста [3, с. 85]. Фундаментом служат эмотивное содержание и смысл текста. «Эмотивность – имманентно присущее языку семантическое свойство выражать системой своих средств эмоциональность как факт психики…» [3, с. 24].

Эмотивная лексика – это широкое понятие, которое составляет совокупность лексических средств, с помощью которых выражаются эмоции [4, с. 8]. В.И. Шаховский систематизировал её на следующие виды: 1) слова, выражающие эмоциональное состояние (сердит, обрадовался); 2) слова, выражающие эмоциональное отношение (ненавидеть, любить); 3) слова, выражающие эмоциональную характеризацию (черт, дурак, ангел).

Эмотивное пространство текста реализуется с помощью вербальных средств реализации эмотивности. В рассматриваемой нами манга мы выделили следующие: эмотивную лексику, именные суффиксы, речевые особенности персонажей.

Рассмотрим эмотивную лексику. Для анализа мы решили придерживаться классификации В.И. Шаховского. Разберем лексику со значением эмоционального состояния, куда входят слова, называющие эмоции, в приведенных ниже примерах:

Пример 1.「飲み物ん中にたまたま酒が混じつとつたんはビックリやけど」(nomimono n naka ni tamatama sake ga konjitsu totsu tan wa bikkuriyakedo) – «Я был **удивлен**, когда напиток оказался смешанным с сакэ».

Присутствует в манга и лексика со значением эмоционального отношения. Оно может характеризоваться положительно или отрицательно. Рассмотрим примеры:

Пример 2.「何も知らんまんまー生壁の中で過ごすんなんて嫌や！！」(nanimo shiran manma isshou kabe no naka de sugosu n nante iyaya) – «Я **презираю** проведение всей жизни внутри стен в неизвестности».

Чрезвычайно богата лексика со значением эмоциональной характеризации:

Пример 3.「英雄の凱旋や…！」(eiyuu no gaisen ya). – «Триумфальное возвращение **героев**!»

Пример 4.「何すんねんこんガキボケコラア！！」(nani sun nen kon gaki boke koraa). – «Что себе позволяешь, **чертов молокосос**!!»

Следует отметить также и специфичное использование именных суффиксов. В японском языке уровень вежливости при коммуникации изменяется в зависимости от ситуации, статуса говорящего и его собеседника, а также от статуса тех людей, о которых идёт речь в беседе [5, с. 47]. Дихотомия «ути – сото» (яп. 内外 uchi-soto) или же «свои – чужие» позволяет разграничить круг людей, с которыми общается человек. Обратимся к примерам:

Пример 5.「ミカサあの子はだいぶ危なっかしいさかいな…」. – (Mikasa ano ko wa daibu abunakkashii sakai na) – «**Микаса**, этот ребенок довольно непредсказуем…».

В этом примере мы наблюдаем обращение приемной мамы к персонажу. Героиня не использует именных суффиксов, персонажи – члены одной семьи и относят друг друга к категории «ути».

Пример 6.「あ…あかんミカサさんがある！！」(a-akan Mikasa-san ga aru). – «Н-нет, здесь **Микаса-сан**!!»

Здесь мы можем отметить уважительный суффикс – さん. Использование этого суффикса дает понять читателю, что говорящие, несмотря на то, что являются ровесниками, относятся к героине уважительно, и она в их сознании занимает место в «сото».

Пример 7.「ミカサちゃんに怒られたんか？」(Mikasa-chan ni okorareta n ka) – «**Микаса-тян** разозлилась на тебя, не так ли?»

В примере присутствует обращение к героине другом семьи. Он использует суффикс – ちゃん, который часто употребляют в обращении к детям.

Как мы увидели из примеров, именные суффиксы очень важны в реализации эмотивности текста, они содержат в себе широкий спектр смыслов, связанных с деталями отношений между героями произведения, какие эмоции и чувства они испытывают друг к другу.

Для передачи эмоций героев часто автор прибегает к приему заикания. Он может передавать чувства страха, волнения, неуверенности.

Пример 8.「わ…分かってるわ！！」(wa wakatteruwa) – «П-понимаю!!»

Пример 9.「ほ…ほんまに！？」(ho honma ni) – «П-правда!?»

Пример 10.「あ…あの壁は…ご…50m…やぞ……」(a-ano kabe wa go gojyuu metoru yazo) «Э-эта стена… ведь……п-пятьдесят метров в высоту…».

Вербальные средства выражения категории эмотивности в манга реализуются с помощью различных средств. Богата эмотивная лексика, передающая чувства и настроения; интересно использование и именных суффиксов, и речевых особенностей героев, выражающих картину мира, сознание, отношение персонажей между собой.

Безусловно, в передаче эмоционального состояния персонажей иллюстрации занимают значимую роль.

Рассмотрим рис. 1, 2. На первом мы видим крупный кадр с лицом главного героя, по выражению лица мы понимаем, что герой испытывает страх, ужас, удивление (приподнятые брови, приоткрытый рот, широко распахнутые глаза). На втором рис. располагаются только крупные кадры лиц. Заострим внимание на нижнем кадре, где персонажи, очевидно, находятся в потрясении, шоке. Отрицательный оттенок эмоций передают поникший взгляд в никуда, опущенные уголки губ, четко нарисованные тени на лице. Так, чтобы в полной мере отразить эмоции героев, авторы используют крупные кадры, где можно в полном объеме рассмотреть и прочувствовать настроения и чувства персонажей.



Рис. 1 (слева), 2 (справа). Крупный план лиц героев

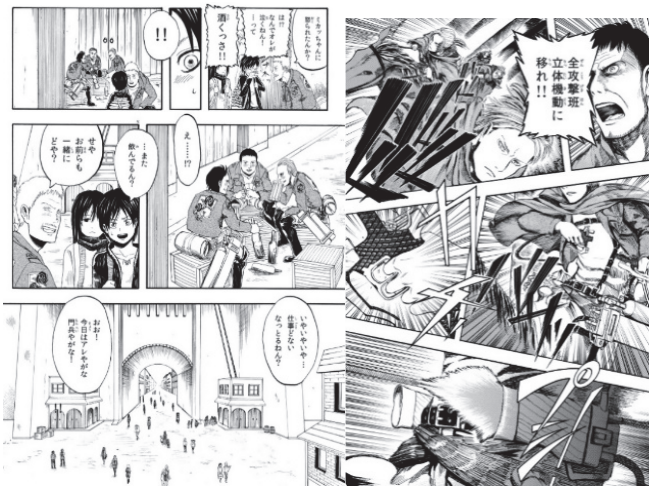


Рис. 3 (слева), 4 (справа). Расположение кадров



Рис. 5 (слева), 6 (посередине), 7 (справа). Штриховка




Рис. 8 (слева), 9 (посередине), 10 (справа). Филактеры

Сравним рисунки 3 и 4. В первом примере кадры расположены в стройном порядке, очерчены прямой и ровной линией, на втором же мы видим хаотично разбросанные по странице кадры, окантованные диагонально, вкось. Ощущения при восприятии двух страниц тоже различаются. Если в первом случае мы понимаем, что обстановка спокойная, будничная, то во втором – наоборот, настроение динамичное, стремительное. Можно сделать вывод, что четкие и прямые кадры могут передавать ощущение покоя, а непрямые диагональные кадры – чувства беспокойства, скорости, динамичности.

Для передачи эмоций автор также активно использует прием штриховки. На рис. 5 ярко подчеркнутая штриховка на лице героев отражает злость, гнев, на 6-м рис. на верхнем кадре слева – страх, потрясение и ужас. На рис. 7 заострим внимание на нижнем кадре. Штриховка здесь несколько необычна – обрисованы ей не только лица героев, но и весь их силуэт. Безусловно, это усиливает эффект и транслирует реципиенту чувства сильного удара, переживаний, мощного психологического подрыва.

Размер шрифта тоже может демонстрировать различные настроения. Шрифт обыденных разговоров героев имеет небольшой размер, в то время как более крупный, жирный шрифт характеризует то, что герой прикрикнул, а символы размером с половину страницы, соответственно, отражают очень громкий крик.

Филактеры в манга могут отражать эмоциональное состояние героев. Так, в анализируемой нами манга округленный овальный филактер с четкими, прямыми границами используется для передачи повседневной речи, где настроение героев можно охарактеризовать как нейтральное (рис. 8). Угловатый филактер, по форме напоминающий прямоугольник, где рваные, неровные края, выражает крик, причем с негативным оттенком. Герой зол, раздражен, взбудоражен (рис. 9). Округленный овальный филактер с неровными, волнистыми краями показывает читателю эмоции волнения, смущения, неуверенности (рис. 10). Еще одной особенностью филактеров является то, что они передают речь только героев, авторская речь филактерами не обрамляется.

В ходе проведенного нами исследования было выявлено, что эмотивное пространство реализуется на вербальном уровне в основном посредством эмотивной лексики, именных суффиксов, речевых особенностей персонажей, на иконическом уровне посредством штриховки, филактеров, расположений кадров на странице. Применение данных средств призвано вызвать у читателя разнообразные чувства, эмоции, впечатления от сюжета, а также реализовать одну из важнейших функций манга – коммуникативную. Перспективы дальнейшего исследования категории эмотивности заключается в углубленном изучении вербальных и невербальных компонентов японских комиксов с целью выявления эмотивной нагрузки компонентов манга и изучения особенностей декодирования эмоций, переданных вербально или иконически.

Библиографический список

1. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция. *Оптимизация речевого воздействия*. Москва: Наука, 1990.
2. Петрова С.И., Степанова З.Б. Японский комикс как тип текста (категория информативности). *Вестник Якутского государственного университета имени М.К. Аммосова*. 2005; Т. 2; № 4: 47 – 51.
3. Мирошниченко И.В. *Лингвистический анализ текста*: учебное пособие. Москва: А-Приор, 2009.
4. Шаховский В.И. *Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка*. Москва: Издательство ЛКИ, 2008.
5. Сычёва Е.С. Проблема перевода обращений и именных суффиксов в современной массовой культуре Японии (на примере аниме и манга). *Вестник Московского университета*. Серия 22: Теория перевода. 2015; № 1: 45 – 56.

References

1. Sorokin Yu.A., Tarasov E.F. Kreolizovannye teksty i ih kommunikativnaya funkciya. *Optimizaciya rechevogo vozdejstviya*. Moskva: Nauka, 1990.
2. Petrova S.I., Stepanova Z.B. Yaponskij komiks kak tip teksta (kategoriya informativnosti). *Vestnik Yakutskogo gosudarstvennogo universiteta imeni M.K. Ammosova*. 2005; T. 2; № 4: 47 – 51.
3. Miroshnichenko I.V. *Lingvisticheskij analiz teksta*: uchebnoe posobie. Moskva: A-Prior, 2009.
4. Shahovskij V.I. *Kategorizaciya `emocij v leksiko-semanticheskoj sisteme yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2008.
5. Sycheva E.S. Problema perevoda obraschenij i imennyh suffiksov v sovremennoj massovoj kul'ture Yaponii (na primere anime i manga). *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 22: Teoriya perevoda. 2015; № 1: 45 – 56.

*Статья поступила в редакцию 01.12.21*

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-567-569

***Xu Yang**, Master's degree, Associate professor, School of Foreign Languages, Shenyang Ligong University (Liaoning, China), E-mail: xuxu29@tom.com*

**RESEARCH ON THE SIGNIFICATION IN AFRO-AMERICAN WRITERS' LITERARY WORKS.** Afro-American literature was produced, developed and expanded under the composite effect of history, reality, African culture, and white culture etc. Ideally, Afro-Americans hope to integrate into the white culture, but in reality they choose to keep far away in order to maintain the Afro-American folk tradition. Therefore, Afro-American literary works keep assimilating and separating in the cultural conflict. The Afro-American writers are good at presenting the real history in their works, magnifying and exposing the real tragic situation of blacks in white-oriented world, and endowing the distorted soul and destructive behavior of blacks with the historical origin of African culture through rich Signification of language and image. The application of Signification endues their works with both historical and synchronic cultural value. Studying the Signification appeared in their works from the perspective of Afro-American literary theory will make the readers better understand the author's deep thinking on the survival and life of Afro-Americans, and even the common human psychology and the accumulated cultural wealth presented in the works.

*Key words:* **Afro-American, Signification, literary works, African culture.**

***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*

# ИССЛЕДОВАНИЕ СИМВОЛИКИ В ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ АФРОАМЕРИКАНСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ

Афроамериканская литература создавалась, развивалась и расширялась под совокупным влиянием истории, реальности, африканской культуры, «белой» культуры и др. С одной стороны, афроамериканцы надеются интегрироваться в «белую» культуру, с другой стороны, они отдаляются от «белой» культуры из необходимости поддерживать афроамериканскую культуру, поэтому афроамериканские литературные произведения продолжают ассимилироваться и отдаляться в культурных конфликтах. Афроамериканские писатели способны описывать реальную историю в своих произведениях, усиливая и представляя реальную трагическую ситуацию чернокожих, и с помощью символического значения они придают искаженному сознанию и деструктивному поведению чернокожих историческое происхождение африканской культуры. Использование символики придает произведениям афроамериканских писателей историческую и современную культурную ценность. Изучение символики в афроамериканском литературном дискурсе позволяет лучше понять глубокие мысли автора о выживании, жизни и быте чернокожих американцев, а также получить общее представление о человеческой психологии и культурном накоплении, представленном в произведениях.

*Ключевые слова:* **афроамериканец, символика, литературное произведение, африканская культура.**

***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***

## Introduction to the Research

### Significance

Under the influence of two western philosophical thoughts – humanism and scientism – western literary theory has undergone qualitative changes since the 20th century, and gradually realized both the linguistic turn and cultural turn. Afro-American scholar Henry Louis Gates Jr., an important representative of American literary criticism, constructed a careful and detailed Afro-American literary theory with the Theory of Signification as the core in two works: *Figures in Black: Words, Signs and the Racial Self* (1987) [1] and *The Signifying Monkey: the Afro-American Literary Theory* (1988) [2]. Gates' theory is a western mainstream literary theory based on the relationship between Afro-American culture and African folk culture, which is established within the scope of white ideology and tradition. His theory tries to give the marginalized Afro-American literature a new way to interpret, exposing the deep ideological sources of Afro-American literature, and providing a new perspective for the study of Afro-American writers' literary works.

Signification, as the unique product of the development of Afro-American language and culture, is not only the necessity of historical development, but also the concentration of the wisdom of Afro-American groups. Afro-American writers have a deep understanding and research on Afro-American traditional signification. Although the Afro-American writers reveal many taboos and violent acts of Afro-Americans in their novels, the whole works still show upward hope and power. The application of Signification resolves the language contradiction between the strong pain and poetic beauty perfectly. Therefore, analyzing their novels from the perspective of Afro-American literary theory enables readers to better understand the authors' ability to control language and culture, which has multidimensional guiding significance for the analysis of their works.

### Purpose and Task

This study aims to build a basic theoretical analyzing framework for Afro-American writers' works from the perspective of Afro-American literary theory. By studying the Signification of language and image in their works, we explore the logical relationship between arousing Afro-Americans' collective memory of ancient African history and cultural traditions and constructing self-identity and social identity, and further develop the strategic system of Afro-Americans' self salvation and soul independence.

### Novelty

The research on Afro-American literary works at home and abroad is mostly based on feminist critical theory, prototype critical theory, postmodern and post structuralist critical theory, and even aesthetic and Marxist theory, and mainly focuses on the ideological theme of the novels and the artistic characteristics of the works.[3] The innovation of this research is to explore the Signification of language and image in Afro-American writers' literary works from the perspective of their own literary criticism, and to interpret the Afro-American literature from an in-depth perspective. Their profound cultural heritage made their works full of ancient African culture, and with infinite tension. To study the Afro-American works based on their theory, we can better explore the authors' query about history and their humanistic thinking in the works.

### Methodology

Starting from the values and cultural traditions of Afro-Americans, from the perspective of Gates' Theory of Signification, this research will systematically analyze and study the Signification of language and image by the methods of literature research, case study, functional analysis and exploratory research. It finally forms an independent research conclusion that only by holding the cultural root of the nation can we realize self redemption and obtain the soul.

**1. Literature research method**

The Afro-American writers' novels are deeply influenced by European classical culture, and the shadow of Gothic Culture and ancient Greek culture can be seen everywhere in their works. The authors themselves are famous for their keen observation of Afro-American life. Some writers are known as the successor of black culture, and tries to bring readers back to Africa's excellent and brilliant black cultural tradition through words and intentions. Through the investigation of literature, to obtain relevant materials such as European classical culture and African black culture is helpful for us to understand the historical origin of the Signification in the works.

**2. Case study method**

Taking the works as the unit, this paper will carefully investigate and analyze the representative signification cases in Afro-American novels, and complete the Signification study appeared in the works.

**3. Functional analysis**

It will interpret the Signification cases in literary works from the perspective of social science to analyze the survival status of black Americans, and explore the importance of black self-identity construction from the perspective of national values and cultural traditions.

**4. Exploratory research method**

Based on the previous research conclusions, this paper analyzes the relationship between the awakening of Afro-Americans' memory of ancient history and cultural traditions and the achievement of social identity, and explores the strategic system for Afro-Americans to obtain self salvation and soul independence.

## The Signification in Afro-American Writers' Literary Works

### Henry Louis Gates Jr.'s Theory of Signification

Gates' theory of Signification refers to the ethnic ideographic way of Black English due to the addition of transition in expressing the standard English meaning. This transition containing many rhetorical ways reflects the language skills of Afro-American groups struggling to survive under slavery for a long time, and it is also the presentation of Afro-American wisdom and humor [4]. The application of Signification in Afro-American literature can be divided into two categories: Signification of language and image and Signification of text. Signification of language refers to the language use based on the oral games of Afro-Americans, which indirectly achieves the purpose of satire and humor criticism by replacing homonyms, associating slang, modifying authoritative quotations and so on. Signification of image refers to the writer's revision of some basic images in the literary tradition according to the described object, so as to implicitly express the author's attitude towards the described object. Signification of Text refers to reflecting, or echoing, or comparing, reiterating, modifying or responding to the text world described by the original author in an implicit and euphemistic way [5].

### Signification of Language and Image in Afro-American Writers' Works

**1. Scapegoat in the Bible**

In the Old Testament: in order to test Abraham's loyalty, God asked him to sacrifice his only son Isaac in his later years. When he raised his sword to kill Isaac, God was moved by his loyalty and replaced him with a ram to become a scapegoat or a sacrificial sheep to bear all the sins of Israel. Afro-American writers' works more than once created the image of scapegoat and bear the bad luck brought to them by white culture.

**2. The Savior Jesus**

Jesus Christ comes to the world as the son of God to save mankind and has pure divinity. Before preaching, he experienced a series of tests to resist the temptation of the devil Satan and stick to himself. In their works, women who have the courage to sacrifice, dedication, responsibility often appear in the image of Jesus as philanthropists and victims, but were given names of unjust characters, so as to show their resistance to the white-centered mainstream culture.

**3. Nature**

**Tree**: In African ancestral cultures, trees carry their souls and memories, and are often closely related to beauty, tranquility and redemption. The tree of life and the tree of forbidden fruit exist in the Bible. Therefore, the tree in literary works can not only give vitality to nature, but also be full of evil.

**Water**: water carries all things in African culture. It is colorless and invisible. It is the separation between the two opposing principles and the source of life as well. The story of Noah's Ark in the Bible regards it as punishment and disaster and a symbol of death. Therefore, water in literary works has both the meaning of life and reincarnation.

**Fire**: Fire symbolizes good luck and happiness, but also represents destruction. In Afro-American writers' works, fire refers to destructive love – turbulent and warm, but destructive.

**4. Other Significations**

**Eyes**: The eyes are the external appearance of the mind. In the eyes of blacks, blue eyes are beauty and happiness. The desire for it reflects the yearning and pursuit of white culture on the surface, but in the deep level, it is to insight into the characters' complex inner world and explore the profound racial theme.

**Flying man**: Flying man is a legendary figure in Afro-American folklore. It has superhuman ability and can fly freely in the sky across space and beyond the constraints of the ground. Black people who can fly symbolizes black people's belief in flying. Afro-American writers combine African flying man myth with Afro-American religion, reflecting the desire and situation of contemporary Afro-Americans.

**Milkmaid**: In *Song of Solomon*, the nickname of an Afro-American youth has multiple Signification in the novel: whitening the black element; Dependence and immaturity; and woman's feeding, etc.

**Conclusion**

The most basic feature of Signification is to express the author's intention indirectly, which can not be reflected on the surface of the text. Researchers need to have a certain understanding of Afro-American culture to understand the real intention of the author hidden in the text. The application of the Signification is based on colloquial English expressions, and a large number of images used are also preserved through folk stories. The creation of Afro-American literary works actually involves a process of transition from oral to written, and to study them needs to reversely restore the Signification carried by folk spoken English in the orthodox written English, and then conduct in-depth research. Afro-American literary works are the combination of mother culture from Africa and mainstream culture from Europe and America [6]. Therefore, the analysis of works cannot be separated from the influence of European and American English culture on Afro-American literature.

In the stage of theoretical pluralism, we choose an Afro-American literary theory as a guide to build a basic research framework to help Afro-American literature get rid of the vassal status imposed by mainstream literature. Afro-American black groups need to inherit and adhere to their own values and cultural traditions, hold the cultural root of their nation, so as to obtain self salvation and avoid the risk of marginalization of their descendants. With the aesthetic implication and ideological value of the works, we feel the authors' true feelings and humanistic care, and the profound cultural tradition and spiritual wealth behind the text.

Библиографический список


1. Гейтс Дж.Р.Г.Л. *Черное число: Письмо, знаки и раса*. Нью-Йорк: Издательство Оксфордского университета, 1987.
2. Гейтс Дж.Р.Г.Л. *Символика обезьяны: Теория афроамериканской литературы.* Нью-Йорк: Издательство Оксфордского университета, 1988.
3. Нин С. *Афроамериканская культура.* Ханчжоу: Чжэцзянское народное издательство, 1993.
4. Чжу С. *Возвращение и опережение: Символика в романах Тони Моррисон.* Пекин: Китайская пресса социальных наук, 2010.
5. Чжу Л. *Современная западная литературная теория.* Шанхай: Восточно-китайский педагогический университет, 1997.
6. Ху Ц. *Стремление афроамериканцев к идентичности*. Пекин: Издательство Пекинского университета языка и культуры, 2007.


References


1. Gejts Dzh.R.G.L. *Chernoe chislo: Pis'mo, znaki i rasa*. N'yu-Jork: Izdatel'stvo Oksfordskogo universiteta, 1987.
2. Gejts Dzh.R.G.L. *Simvolika obez'yany: Teoriya afroamerikanskoj literatury.* N'yu-Jork: Izdatel'stvo Oksfordskogo universiteta, 1988.
3. Nin S. *Afroamerikanskaya kul'tura.* Hanchzhou: Chzh`eczyanskoe narodnoe izdatel'stvo, 1993.
4. Chzhu S. *Vozvraschenie i operezhenie: Simvolika v romanah Toni Morrison.* Pekin: Kitajskaya pressa social'nyh nauk, 2010.
5. Chzhu L. *Sovremennaya zapadnaya literaturnaya teoriya.* Shanhaj: Vostochno-kitajskij pedagogicheskij universitet, 1997.
6. Hu C. *Stremlenie afroamerikancev k identichnosti.* Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo universiteta yazyka i kul'tury, 2007.


*Статья поступила в редакцию 28.11.21*

УДК 811.511.142

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-569-572

***Fedorkiv L.A.**, researcher, Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: fedorkivhmao@yandex.ru*

**GENERALIZING-DETERMINATIVE PRONOUNS IN KHANTY LANGUAGE.** The article discusses some generalizing and determinative pronouns of the Kazym dialect of the Khanty language against the background of pronouns of the Shuryshkar, Uralic, Surgut dialects of the Khanty language and the closely related Mansi language. A review of scientific papers on the research topic is conducted. The similarity and difference of the semantics of pronouns of the Khanty and Mansi languages is noted. The paper clarifies meanings of generalizing and determinative pronouns: *hulʌ /huʌyjeva*, *isa, kashəŋ, pa, mɛt* of the Kazim dialect of the Khanty language. The meaning of pronouns is revealed in a specific context. Lexical materials that have not been interpreted before are introduced into scientific circulation for the first time. The material of the study was sentences with generalizing-determinative pronouns of the Ob-Ugric languages.

*Key words:* **Khanty language, dialects, Kazym dialect, pronouns, determinative pronouns.**

***Л.А. Федоркив**, науч. сотр., Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок, г. Ханты-Мансийск, E-mail: fedorkivhmao@yandex.ru*

# ОБОБЩИТЕЛЬНО-ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫЕ МЕСТОИМЕНИЯ ХАНТЫЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются некоторые обобщительно-определительные местоимения казымского диалекта хантыйского языка на фоне местоимений шурышкарского, приуральского, сургутского диалектов хантыйского языка и близкородственного мансийского языка. Проведен обзор научных работ по теме исследования. Отмечается сходство и различие семантики местоимений хантыйского и мансийского языков. В работе уточнены значения обобщительно-определительных местоимений: *хулʌ /хулʌыйэва, иса, кашəŋ, па, мɛт* казымского диалекта хантыйского языка. Значения местоимений выявляются в конкретном контексте. В научный оборот впервые вводятся лексические материалы, не интерпретировавшиеся ранее. Материалом исследования послужили предложения с обобщительно-определительными местоимениями обско-угорских языков.

*Ключевые слова:* **хантыйский язык, диалекты, казымский диалект, местоимения, определительные местоимения.**

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что обобщительно-определительные местоимения обско-угорских языков не были предметом специального исследования. Вследствие отсутствия специальных исследований многие вопросы функционирования и морфологических категорий местоимений в хантыйском языке остаются дискуссионными до настоящего времени. Авторами грамматик установлен лишь круг основных лексем в хантыйском и мансийском языках. Цель работы – описание функционально-семантических особенностей определительных местоимений хантыйского языка. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: выявить и описать функции и семантику обобщительно-определительных местоимений казымского диалекта хантыйского языка. Материалом исследования послужили предложения с определительными местоимениями, извлеченные из текстов, словарей и полученные у информантов. В работе использовались методы наблюдения, лингвистического описания, семантического анализа, сравнительный и метод сплошной выборки, анкетирование. Научная новизна статьи заключается в том, что впервые на материале обско-угорских языков проводится исследование местоимений данного разряда, описана семантика лексических единиц. Полученные в ходе анализа результаты следует считать актуальными и для сопоставительных работ.

Теоретическая значимость статьи заключается в определении и уточнении значений местоименной лексики хантыйского языка, выявлении её специфики на фоне мансийского языка.

Практическая ценность заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в преподавании хантыйского языка, при составлении различных словарей, а также в сопоставительных описаниях обско-угорских языков.

В справочной литературе определительными называются местоимения, которые указывают на обобщенный признак предмета [1]. Исследователи русского языка С.А. Крылов, Е.В. Падучева постулируют, что «универсальные (обоб-

щающие) местоимения относятся ко всем объектам некоторого класса (всякий, каждый, любой, всё, все, весь)», данный разряд они причисляют к кванторным местоимениям [2].

Мы в своей работе придерживаемся точки зрения К.Е. Майтинской [3] и данный разряд будем именовать обобщительно-определительными местоимениями.

Исследователи хантыйского языка следующим образом обозначают данные местоимения. В. Штейниц к определительным местоимениям относит *şimiş* ‘такой’, *tamiş* ‘такой’, *təmiş* ‘такой’, *kasьŋ* ‘каждый’ [4, с. 212].

В ваховском диалекте Н.И. Терешкин в разряд определительно-обобщительных включает местоимения *əjnäm* ‘весь, все, вся, всё’, *käčəj* ‘каждый’, *pä* ‘иной, другой, некоторый’ [5, с. 73–74].

Автор монографии о хантыйских местоимениях Э. Вертеш лексемы *kaźəŋ*, *χol* и другие рассматривает в составе неопределенных местоимений, согласно европейской традиции [6, с. 162–167].

В учебнике «Хантыйский язык» определительные местоимения делят на определительно-указательные: *тамась* ‘такой, как этот’, *тумась* ‘такой, как тот’, *симась* ‘такой как этот или тот’, они выступают в роли определения, иногда в роли сказуемого, в этом случае принимает показатели числа; определительно-обобщительные: *иса, хулыева* ‘все’, *кашиң* ‘каждый’, *па* ‘другой’ [7].

В приуральском диалекте И.Н. Николаева анализируемый нами разряд называет обобщающими местоимениями, которые «утверждают истинность некоторой предикации для всех объектов данного класса». Исследователь рассматривает такие местоимения, как *mŏsa atul* ‘что угодно’, *χŏjtaw atul* ‘кто угодно’, *kŭs mŏla* ‘что угодно’, *ăsa* ‘все, всё, весь’, *kasəŋ* ‘каждый’, *tăləŋ* ‘весь, целиком’ и др. [8, с. 107–110].

А.Д. Каксин данный разряд местоимений называет обобщительно-определительным и включает в этот разряд *kašaŋ* ‘всякий, каждый, любой’, *isa* ‘все’, *χuɬijeva* (*χuɬ*) ‘все’. К противопоставительным местоимениям относит *ра* ‘не этот, другой (предмет)’, *paśir* ‘не такой, другой (по признаку)’, *janas* ‘иной, другой’ [9, с. 97].

Авторы пособия [10] выделяют следующие определительные местоимения: *кашəң* ‘каждый’, *хŏлыйэва* ‘все’, *мăлəң* ‘целый’, *иса* ‘весь’, *па* ‘другой’.

В сургутском диалекте М. Чепреги к обобщающим местоимениям относит лексемы *качəң* ‘каждый, всякий’ и *əйнам* ‘всё, все’ [11, с. 118–123].

В близкородственном мансийском языке обобщительно-определительные местоимения рассматривались в ряде работ. В.Н. Чернецов [12, с. 179] выделяет наиболее употребительные местоимения: *huripa* ‘какой’, *ta hurip* ‘такой, как тот’, *tamle* ‘такой’, *ti hurip* ‘такой, как этот’, *motan* ‘другой’, *tova* ‘иной’, *manah* ‘сколь многочисленный’. А.И. Сайнахова к определительным местоимениям относит *тамле* ‘такой’, *касың* ‘каждый’, *пуссын* ‘все’, *тасăвит* ‘столько’, *тӧва* ‘иной’ [13]. Е.И. Ромбандеева [14, с. 125] выделяет обобщённо-определительные местоимения: *пуссын*, *сăвитӧт* ‘все, весь, целиком’, *кăсың* ‘каждый, всякий’, *тӧва* ‘иной, другой’, *мӧт*, *мӧтан* ‘другой’. Отмечает, что местоимения склоняются по падежам, кроме *тӧва* и *мӧт*, которые изменяются по числам.

В финно-угорских языках обобщительно-определительные местоимения также не были предметом специального функционально-семантического анализа. Вопросительные, неопределенные и обобщительно-определительные местоимения диалектов карельского языка были предметом диссертационного исследования Н.М. Гилоевой [15]. Автор исследования выявила в карельском языке следующие обобщительно-определительные местоимения: консессивные, тотальные, противопоставительные и обозначающие схожесть или идентичность. Местоимения, обозначающие схожесть и идентичность на материале казымского диалекта хантыйского языка, рассмотрены в статье Л.А. Федоркив [16].

Вслед за Н.М. Гилоевой мы полагаем, что «специфика обобщительно-определительных местоимений состоит в том, что они указывают (или называют) на отдельный предмет (или предметы), который (которые) говорящий объединяет с другими предметами по широким, категориальным признакам» [15, с. 60]. В результате проведенного исследования мы выявили в хантыйском языке следующие обобщительно-определительные местоимения.

Местоимение *хуɬ* / *хуɬыйэва* ‘все, всё’ обозначает целостный класс предметов, состоящих из однородных или разнородных объектов. Это местоимение имеет собирательное значение, указывает на совокупность объектов или полноту охвата чего-либо или кого-либо [15]. В казымском диалекте используются краткая форма *хуɬ* и полная *хуɬыйэва*. Полная форма местоимения *хуɬыйэва* с суффиксом *-а* используется говорящим для актуализации объектов, о которых идет речь в высказывании. Об использовании суффикса *-а* с личными местоимениями написано в работах К. Редеи и Н.Б. Кошкаревой [17; 18]. Приведем примеры:

каз. *Ин йошән тӱвəм, нылпән тӱвəм утɬəн хуɬыйэва тынысəɬəн.* – ‘Так все мешки распродали’ [19, с. 28] (букв.: в руках принесенные, на плечах принесенные предметы все распродали);

каз. *Йалань ики ɲєс-йаньщəс, йиңкəɬ хуɬ ăн йаньщəс, хӯɲəɬ хуɬ ăн ɲєс.* – ‘Йалань поел-попил, воду всю не выпил, рыбу всю не съел’ [17, с. 74].

В шурышкарском диалекте используются следующие варианты данного местоимения: *хŏɲ / хŏɲыйэва, хоɲыйа, хŏɲыйэна,* например:

шур. – *Ин акеɲ ики тащ уш акатəɲ, ӧх уш акəтəɲ, ун лопасат хŏɲ акəтсəɲɲы, и уɲтыйа йӧхи воштəɲɲы, йӧхи туɲɲы.* – ‘Мальчик собрал все добро великанов, согнал оленей в стадо и погнал в сторону своей избушки’ [20, с. 22, 84];

шур. *Ӧхɲал хŏɲыйэва пăратɲəɲɲы, муйа мăɲэн*? – ‘Деньги все израсходует, зачем даешь?’[21, с. 128];

шур. *Машьйайəт хŏɲыйэна.* – ‘ Все молчат’;

шур. *Йырыɲан, имайɲан, аңкаңтиɲан хŏɲыйа щипщəт, ɲўв пиɲɲаɲəн уɲты кен.* – ‘Все привычки у вас таковы – нужную вещь в одно место не кладете’.

В приуральском диалекте используется местоимения *itliji* ‘все’ [8, с. 108–109], *хŏɲыйа* ‘весь’ [22, с. 139];

приур. *Năŋ пеŋχet itliji usiəlləп.* – ‘Ты всех людей знаешь (полностью)’ [8, с. 108];

приур. *Орийəм кўр йӧвəрты сохɲал хоɲыйа хоɲ йовəɲтсəɲы.* – ‘Рваные портянки он все прочь выбросил.’ [22, с. 139].

В казымском и шурышкарском диалектах употребляется местоимение *иса / иса* в значении ‘все, всё, весь’. Согласно И.Н. Николаевой, в приуральском диалекте употребляется местоимение с аналогичной семантикой *asa*, *ăsa* ‘всё, весь’, которое обозначает полный охват действием одного объекта, местоимение употребляется во мн. числе: *ăsat* [8, с. 108–109]. Приведем примеры:

каз. *Апрəŋ нє иса верəɲ ньăхман-йунтман вєрɲəɲэ.* – ‘Проворная женщина все дела смеясь-играя делает’;

каз. *Ин ɲаращєм иса тăɲ.* – ‘Ящик совершенно пустой (букв.: ящик весь пустой)’;

шур. *Иса умəщ.* – ‘Всё прекрасно!’ [22, с. 185];

приур. *Щи вєрɲəɲ ньўр сути ты нох аɲьсайəт, нох караɲасайəт, па асəт ɲўвєɲ тарɲыйи этəɲтасайəт.* – ‘Эти дела совсем, как на суде, все рассказал, выковырял, и все ему на глаза показал’ [22, с. 188].

В сургутском диалекте значения ‘все, всё, весь’ передаются местоимением *əйнам* [11, с. 123]. Местоимение передает значения, которые в западных диалектах передаются лексемами *хуɲ*, *хуɲыйэва*, *иса, аса* и др., например:

сург. *Мəң пуχлувнə ньэврэмəт əйнам əшкӧлаχа йăңқиɲəɲəт.* – ‘В нашей деревне дети все ходят в школу’ [11, с. 123];

сург. *Тэм мəχ ӈəвитəɲнə əйнам нөӈнам рəкənɲ.* – ‘Всё что на этой земле (находится) полностью вверх подскакивает.’ [23, с. 149];

сург. *Ӈөɲɲэ, пырəң пăлəкмəн əйнам сӱят тарəм, воч тăл əйнам ньəвɲəχ.* – ‘Слышишь, позади (нас) всё гудит, все жители города (следом за нами) двинулись’ [23, с. 133].

М. Чепреги отмечает, что местоимение *əйнам* в функции обстоятельства указывает на всеобъемлющую полноту действия или же на последовательное повторение действия, события, состояния: сург. *Тэми ӈутəɲ əйнам таɲəχ.* – ‘Видит: дом совершенно пустой стоит’ [11, с. 123] (букв.: этот дом весь пустой).

В мансийском языке местоимение *пуссын* ‘все, всё, весь’, как и местоимение в сургутском диалекте, употребляется для передачи различных определительных значений. Например:

манс. *Сăт ăмпар тăгыл колас, сăт ăмпар тăгыл сӧрнитэ, пуссын Эква-пыгрисьн та лăвсанэ.* – ‘Семь амбаров с мукой, семь амбаров с золотом, все завещал он юноше’ [24, с. 88–89];

манс. *Сăняныл-ăсяныл, ягпыганыл пуссын тыг вӧвсаныл.* – ‘Родителей, братьев всех пригласили сюда’ [24, с. 32–33];

манс. *Ягнамон-асиммон, сылка капаит, пуссын акв номтыл ӧлэгыт, сăграпум ётыл витыг хотталь тотсыт* ‘Такая-сякая, всё в одном направлении мыслит, мой топор уничтожила (испортила)’ [25, с. 66–67];

манс. *Пуссын та сӗпитас.* – ‘Все приготовил’ [25, с. 72–73];

манс. *Салыт пуссын тав юипалыт минасыт.* – ‘Все олени за ним пошли’;

манс. *Анум пуссын пумщ.* – ‘Мне всё интересно’.

Местоимение *кашəң* ‘каждый’ указывает на объекты, из которых составляется множество и которые однородны по отношению к свойствам всего множества [15]. Говорящий, употребляя данное местоимение, выделяет объект из ряда подобных, которые он имеет в виду в момент речи. Местоимение *кашəң /кашəң / касəң/* в западных диалектах употребляется в атрибутивной функции, например:

каз. *Нөмəссэт: кашəң ат ɲавəɲты ɲант хăрəɲ, муɲты вой йоша питəɲ ки вэɲты.* – ‘Решили: каждую ночь охранять поле, если какого-нибудь зверя поймают, убить’;

шур. *…нăң, – йастəɲ, – кашəң хӧйат, мощатɲəн па, унта туɲɲан, йохи ɲэɲɲан.* – ‘…ты, – говорит, – каждого человека, ловишь, в лес уводишь, съедаешь’;

приур. *Йухат па йинапа вантɲəм касəң тăл ɲўв ухəɲ верəɲ, йинапа касəң тăл порыɲəɲ уɲɲиɲəт.* – ‘Потом смотрю, действительно, каждый год он нарту делает, и, действительно, свадьбы бывают’ [22, с. 185].

В сургутском диалекте хантыйского языка и в мансийском языке местоимение *қачəң / касың* употребляется в атрибутивной и субстантивной функции, склоняется по падежам [11; 14], например:

сург. *Қачəң қө тю нөпэтнэ, ɲөққəң ныыр тӧй қунтэ, тютнат вөл* ‘Каждый человек в те времена, если имел обувь из кожи, в них и ходил’ [23, с. 41];

манс. *Та касың ӓт поргим, ӣйквим ялнэ хум.* – ‘Каждую ночь попрыгать, потанцевать уходишь’ [24, с. 30].

К противопоставительным местоимениям в западных диалектах и сургутском диалекте хантыйского языка относится местоимение *па* ‘другой, иной’. В хантыйском языке местоимение не изменяется по числам, не склоняется по падежам. Например:

каз. *И хот эвəɲт па хота, хăтəɲ щиты щи мăнəɲ.* – ‘С одного дома в другой дом, так день и проходит’;

шур. *Па нэпекəɲ ɲуӯəттыпитəɲ.* – ‘Другую бумагу начинает читать’;

приур. *Щиканьща-па мосталлы нэмаса па нэӈхуй ӑнтэм, нумасэл нэӈхэӈэн йохэтсэӈэн па ӆапэтты мосэл.* – ‘И тут он понял, что других людей нет, и думает, раз они пришли, надо их накормить’ [22, с. 187];

сург. *Ӧс палаткаҳэт, па ӧтэтат мэйхилотэҳ мӳв энтэ*? – ‘А палатки, другие вещи вам (в рыбоучастке) выдавали или нет?’ [23, с. 38].

В мансийском языке местоимения аналогичной семантики *мӧт*, *мӧтан* ‘другой’, *тӧва* ‘иной, другой’; *мӧтан*, *тӧва* изменяются по числам, склоняется по падежам [14, с. 125], например:

манс. *Мӧтанэ ӧс кӧты*… – ‘Другого ребенка отправляет…’ [24, с. 126–127];

манс. *Ам минӡгум сар мот мат кинсӡгум ӡлмхӧлас, ялӡгум.* – ‘Я пойду-ка в другом месте поищу человека (жену)’ [25, с. 76–77];

манс. *Мин, ялэн мӧт колын.* – ‘Иди, сходи в другой дом’;

манс. *Акв маньлат хум мот маньлат хум хумыл лув тулмантыг.* – ‘Один парень крадет у другого лошадь’.

Местоимение *мєт* ‘самый’ указывает на высокую степень проявления свойства, на предел проявления признака, употребляется в препозиции к прилагательным, наречиям и местоимениям. В западных диалектах хантыйского языка употребляется то же местоимение, различие наблюдается лишь в одной фонеме. Например:

каз. *Ма мєт сыры йухэтсэм.* – ‘Я пришел самый первый’;

каз. *Ширэн ӆалъ йӳпи олэт вєсэт, мєт ӆавэрт пура вєс.* – ‘Было время послевоенное, был самый тяжелый период в жизни’;

каз. *Щитэн мєт щи щимэщ.* – ‘Этот самый такой и есть’;

шур. *Мет йолта йӑрэм хоп ӆавӆэсты йӳх тӑйӆл.* – ‘За самой последней лодкой привязано специальное небольшое деревце, которым управляют’ [22, с. 184];

шур. *Мет олэӈэн, уйтман, тӑм йисэн, мӧторэӈ хоп мӑнэл.* – ‘В самом начале, в наше время, конечно же, впереди едет моторная лодка’ [22, с. 184];

приур. *Тум хойэв мет шимэл мӑс* ‘Тот сосед наш сдал меньше всех’ [22, с. 76].

В сургутском диалекте лексема *йэмат* употребляется в качестве определительного местоимения ‘самый’, например:

сург. *Йэмат тынэӈ войэҳ сэҳи ньвэҳэс сэҳ.* – ‘Самый ценный – мех соболя’ [26, с. 20];

сург. *Йэмат айпи пӑҳэл.* – ‘Самый младший его сын’ [11, с. 99].

В мансийском языке употребляется лексема *щар* ‘самый’, например:

манс. *Тыйи щар макв яныс кол.* – ‘Это самый большой дом’;

манс. *Щар макв овылт ты хум тав ты ӗхтыс.* – ‘Самым первым пришел этот мужчина’;

манс. *Тӑксар, щар хум хурип* [27, с. 126]. – ‘Сильный, самый настоящий мужчина’;

манс. *Тӧв сёс сяр тӑл котьль порат мана сӑвит кратус асирмат ӧлы* ‘Иногда в середине зимы такие (многоградусные) морозы бывают’ [14, с. 26].

Консессивные местоимения имеют уступительное значение и не содержат окончательного выбора, более того, говорящему безразличен результат выбора [15]. В казымском, шурышкарском, приуральском диалектах в роли консессивного местоимения употребляется частица *кӯш* / *кӯш* /*кӯс* ‘хоть’ в сочетании с вопросительными местоимениями и другими лексемами, например:

каз. *Лӯвэл кӯш муй лупийэлӆа, иса машйа.* – ‘Ему хоть что говори, молчит’;

каз. *Кӯш хуй ат йилӆ, рэпата йош мосэл.* – ‘Хоть кто пусть придет, работники нужны’;

шур. *Нӑӈ кашен, кӯш атэлт йӳва.* – ‘Дело твое, приходи хоть один’ [22, с. 61];

приур. *Olta pitsəŋən kus χoj kepa.* – ‘Жить начинает с кем угодно’ [22, с. 60].

В мансийском языке в аналогичных конструкциях употребляется частица *вос* ‘хоть’, например:

манс. *Вос хот хотит ӧхты.* – ‘Пусть хоть кто придет’.

Итак, мы рассмотрели функции и семантику обобщительно-определительных местоимений казымского диалекта хантыйского языка на фоне местоимений других диалектов и мансийского языка. Анализ материала позволяет сделать следующие выводы: значение обобщительно-определительных местоимений зависит от субстантивной или атрибутивной функции, сочетаемости местоимений с другими частями речи.

Междиалектные различия в составе местоимений хантыйского языка в основном фонетические, однако зафиксированы лексемы, которые бытуют только в приуральском и сургутском диалектах. Обобщительно-определительные местоимения мансийского языка отличаются фонетически, однако слово ‘каждый’ употребляется аналогично в обоих анализируемых языках. Сургутский диалект хантыйского языка и мансийский язык сближает наличие у ряда местоимений категории числа, падежа.

Изучение обобщительно-определительных местоимений обско-угорских языков представляет безусловный интерес для дальнейшего исследования.

**Сокращения**

каз. – казымский диалект, шур. – шурышкарский диалект, приур. – приуральский диалект, сург. – сургутский диалект, манс. – мансийский язык.

Библиографический список


1. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. *Словарь-справочник лингвистических терминов*. Москва, 2001.
2. Крылов С.А., Падучева Е.В. *Местоимение*. Available at: http://tapemark.narod.ru/les/294b.html
3. Майтинская К.Е. *Местоимения в языках разных систем*. Москва, 1969.
4. Штейниц В.К. Хантыйский (остяцкий) язык. *Языки и письменность народов севера*. Москва – Ленинград: Учпедгиз, 1937; Ч. 1: 193 – 227.
5. Терешкин Н.И. *Очерки диалектов хантыйского языка. Ваховский диалект.* Москва – Ленинград: Издательство Академии наук СССР, 1961; Ч. 1.
6. Vértes E. *Die ostjakischen Pronomina*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1967.
7. Немысова Е.А. *Местоимение. Хантыйский язык*: учебник для учащихся педагогических училищ. Ленинград: Просвещение. Ленинградское отделение, 1988.
8. Николаева И.А. *Обдорский диалект хантыйского языка*. Москва, Гамбург, 1995.
9. Каксин А.Д. *Казымский диалект хантыйского языка*. Ханты-Мансийск: ИИЦ ЮГУ, 2010.
10. Соловар В.Н., Нахрачева Г.Л., Шиянова А.А. *Диалекты хантыйского языка*. Ханты-Мансийск: Ижевск: ООО «Принт-2», 2016.
11. Чепреги М. *Сургутский диалект хантыйского языка.* Перевод на русский язык Т.А. Ефремова. Ханты-Мансийск, 2017.
12. Чернецов В. Н. Мансийский (вогульский) язык. *Языки и письменность народов севера.* Москва – Ленинград: Учпедгиз, 1937; Ч. 1: 178 – 179.
13. Сайнахова А.И. *Диалектология мансийского языка*: учебное пособие. Ханты-Мансийск, 2012. 1
14. Ромбандеева Е.И. *Современный мансийский язык: лексика, фонетика, морфология, словообразование:* монография. Тюмень: Формат, 2017.
15. Гилоева Н.М. *Вопросительные, неопределенные и обобщительно-определительные местоимения в диалектах карельского языка*. Диссертация … кандидата филологических наук. Петрозаводск, 2003.
16. Федоркив Л.А. К вопросу об указательных местоимениях в казымском диалекте хантыйского языка. *Вестник угроведения*. 2018; Т. 8, № 3: 479 – 489.
17. Rédei K. *Nord-ostjakisce Texte (Kazym-Dialekt) mit Skizze der Grammatik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1968.
18. Кошкарева Н.Б. Местоимения в хантыйском языке. *International Symposium on Deixis and Quantification in Languages Spoken in Europe and North and Central Asia*. Ижевск, 2001: 111 – 113.
19. Сенгепов А.М. *Рассказы старого ханты*. Санкт-Петербург: Просвещение, 1994.
20. Лонгортова З., Ими Х. *Литературно-художественное издание*. Салехард, 2017.
21. Лельхова Ф.М. *Словарь глаголов хантыйского языка (шурышкарский диалект)*. Ханты-Мансийск, 2012.
22. *Диалектологический словарь хантыйского языка (шурышкарский и приуральский диалект).* Екатеринбург: Баско, 2011.
23. *Ӆимӈи йӈвтэм моньтьэт, ясӈэт (Сказки, рассказы с реки Ӆямы)*: фольклорный сборник на языке сургутских ханты. Составители А.С. Песикова, А.Н. Волкова. Ханты-Мансийск, 2013.
24. *Сказки, песни, загадки народа манси: фольклорный сборник.* Составление, перевод, примечания М.В. Кумаевой. Ханты-Мансийск, 2015.
25. *Тӑгт ос Сакв мӑхум потраныл-мӧйтаныл. Рассказы-сказки народа Сосьвы-Сыгвы.* Перевод с мансийского, составление, предисловие, примечания С.А. Поповой. Томск: Издательство Томского университета, 2001.
26. *Русско-хантыйский разговорник (сургутский диалект)*. Составители Е.Р. Покачева, А.С. Песикова. Ханты-Мансийск, 2006.
27. Бахтиярова Т.П., Динисламова С.С. *Мансийско-русский словарь (верхне-лозьвинский диалект)*. Тюмень, 2016.


References


1. Rozental' D.`E., Telenkova M.A. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskih terminov*. Moskva, 2001.
2. Krylov S.A., Paducheva E.V. *Mestoimenie*. Available at: http://tapemark.narod.ru/les/294b.html
3. Majtinskaya K.E. *Mestoimeniya v yazykah raznyh sistem*. Moskva, 1969.
4. Shtejnic V.K. Hantyjskij (ostyackij) yazyk. *Yazyki i pis'mennost' narodov severa*. Moskva – Leningrad: Uchpedgiz, 1937; Ch. 1: 193 – 227.
5. Tereshkin N.I. *Ocherki dialektov hantyjskogo yazyka. Vahovskij dialekt.* Moskva – Leningrad: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1961; Ch. 1.
6. Vértes E. *Die ostjakischen Pronomina*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1967.
7. Nemysova E.A. *Mestoimenie. Hantyjskij yazyk*: uchebnik dlya uchaschihsya pedagogicheskih uchilisch. Leningrad: Prosveschenie. Leningradskoe otdelenie, 1988.
8. Nikolaeva I.A. *Obdorskij dialekt hantyjskogo yazyka*. Moskva, Gamburg, 1995.
9. Kaksin A.D. *Kazymskij dialekt hantyjskogo yazyka*. Hanty-Mansijsk: IIC YuGU, 2010.
10. Solovar V.N., Nahracheva G.L., Shiyanova A.A. *Dialekty hantyjskogo yazyka*. Hanty-Mansijsk: Izhevsk: OOO «Print-2», 2016.

11. Chepregi M. *Surgutskij dialekt hantyjskogo yazyka.* Perevod na russkij yazyk T.A. Efremova. Hanty-Mansijsk, 2017.
12. Chernecov V. N. Mansijskij (vogul'skij) yazyk. *Yazyki i pis'mennost' narodov severa.* Moskva – Leningrad: Uchpedgiz, 1937; Ch. 1: 178 – 179.
13. Sajnahova A.I. *Dialektologiya mansijskogo yazyka*: uchebnoe posobie. Hanty-Mansijsk, 2012. 1
14. Rombandeeva E.I. *Sovremennyj mansijskij yazyk: leksika, fonetika, morfologiya, slovoobrazovanie:* monografiya. Tyumen': Format, 2017.
15. Giloeva N.M. *Voprositel'nye, neopredelennye i obobschitel'no-opredelitel'nye mestoimeniya v dialektah karel'skogo yazyka*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Petrozavodsk, 2003.
16. Fedorkiv L.A. K voprosu ob ukazatel'nyh mestoimeniyah v kazymskom dialekte hantyjskogo yazyka. *Vestnik ugrovedeniya*. 2018; T. 8, № 3: 479 – 489.
17. Rédei K. *Nord-ostjakisce Texte (Kazym-Dialekt) mit Skizze der Grammatik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1968.
18. Koshkareva N.B. Mestoimeniya v hantyjskom yazyke. *International Symposium on Deixis and Quantification in Languages Spoken in Europe and North and Central Asia*. Izhevsk, 2001: 111 – 113.
19. Sengepov A.M. *Rasskazy starogo hanty*. Sankt-Peterburg: Prosveschenie, 1994.
20. Longortova Z., Imi H. *Literaturno-hudozhestvennoe izdanie*. Salehard, 2017.
21. Lel'hova F.M. *Slovar' glagolov hantyjskogo yazyka (shuryshkarskij dialekt).* Hanty-Mansijsk, 2012.
22. *Dialektologicheskij slovar' hantyjskogo yazyka (shuryshkarskij i priural'skij dialekt).* Ekaterinburg: Basko, 2011.
23. *Ӆimәԥi jevtәm mon't'әt, yasьәt (Skazki, rasskazy s reki Ӆyamy)*: fol'klornyj sbornik na yazyke surgutskih hanty. Sostaviteli A.S. Pesikova, A.N. Volkova. Hanty-Mansijsk, 2013.
24. *Skazki, pesni, zagadki naroda mansi: fol'klornyj sbornik.* Sostavlenie, perevod, primechaniya M.V. Kumaevoj. Hanty-Mansijsk, 2015.
25. *Tāgt os Sakv māhum potranyl-mōjtanyl. Rasskazy-skazki naroda Sos'vy-Sygvy.* Perevod s mansijskogo, sostavlenie, predislovie, primechaniya S.A. Popovoj. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2001.
26. *Russko-hantyjskij razgovornik (surgutskij dialekt).* Sostaviteli E.R. Pokacheva, A.S. Pesikova. Hanty-Mansijsk, 2006.
27. Bahtiyarova T.P., Dinislamova S.S. *Mansijsko-russkij slovar' (verhne-loz'vinskij dialekt).* Tyumen', 2016.

*Статья поступила в редакцию 30.11.21*

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-572-574

***Fedyaeva N.D.**, Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Russian Language and Linguodidactics Department, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: ndfed@yandex.ru*

**FUNCTIONAL LITERACY AS AN OBJECT OF DISCURSIVE LINGUISTICS.** In the article possibilities of a discursive approach to the concept of functional literacy discusses. The relevance of the research is determined by the relevance of this concept in modern socio-cultural and pedagogical contexts. The novelty lies in the application of the method of discourse analysis to the functional literacy. In the article, functional literacy is defined as the ability of a person to create and perceive discursively conditioned texts for an adequate solution of problems relevant to the chosen field of activity and communication. The prospects of functional literacy research by modeling pedagogical discourse are substantiated, it is proved that all components of discourse are essential for the process of functional literacy formation. It is concluded that it is necessary to take into account the potential of all texts of pedagogical discourse for the formation and development of functional literacy.

*Key words:* **functional literacy, discourse, pedagogical discourse, text.**

***Н.Д. Федяева**, д-р филол. наук, доц., зав. каф. русского языка и лингводидактики Омского государственного педагогического университета, г. Омск, E-mail: ndfed@yandex.ru*

# ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ ДИСКУРСИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

В статье обсуждаются возможности дискурсивного подхода к понятию функциональной грамотности. Актуальность исследования определяется востребованностью этого понятия в современном социокультурном и педагогическом контекстах. Новизна заключается в применении к понятию функциональной грамотности метода дискурс-анализа. В статье функциональная грамотность определяется как способность человека создавать и воспринимать дискурсивно обусловленные тексты для адекватного решения задач, актуальных для выбранной сферы деятельности и коммуникации. Обосновывается перспективность исследования функциональной грамотности посредством моделирования педагогического дискурса, доказывается, что все компоненты дискурса существенны для процесса формирования функциональной грамотности. Делается вывод о необходимости учитывать потенциал всех текстов педагогического дискурса для формирования и развития функциональной грамотности.

*Ключевые слова:* **функциональная грамотность, дискурс, педагогический дискурс, текст.**

***Статья подготовлена в рамках реализации государственного задания на выполнение фундаментальной НИР по теме «Методологические и лингводидактические основы формирования функциональной грамотности школьников как условие повышения качества общего образования» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «ОмГПУ» № 073-03-2021-027/2)***

При невероятной многочисленности определений функциональной грамотности мы с очевидными затруднениями найдем такие, которые содержат указание на специфическую природу этого феномена. Ни минуты не сомневаясь в необходимости исследовать функциональную грамотность и механизмы ее формирования, осознавая всю уязвимость функционально неграмотного человека, мы полагаем, что в первую очередь необходимо очертить круг поисков.

Актуальность исследования определяется прежде всего его включенностью в контексте социокультурных исследований, в рамках которых функциональная грамотность наделяется статусом индикатора общественного благополучия, и педагогических изысканий, ориентированных на определение принципов и механизмов формирования и развития функциональной грамотности.

Целью настоящей статьи является обсуждение перспектив дискурсивного подхода к функциональной грамотности, в рамках которого структура педагогического дискурса рассматривается как своеобразная матрица формирования функциональной грамотности.

Для достижения цели, помимо очевидных задач, связанных с обобщением теоретико-методологического опыта осмысления сущности функциональной грамотности, необходимо:

– сформулировать рабочее понятие функциональной грамотности, релевантное для дискурсивной лингвистики;

– раскрыть значение компонентов модели педагогического дискурса для формирования и развития функциональной грамотности.

Научная новизна заключается, во-первых, в определении функциональной грамотности через понятие дискурса, во-вторых, в обосновании значимости всех текстов педагогического дискурса для развития функциональной грамотности (традиционно в таком аспекте рассматриваются только учебные тексты, однако ими дискурс не исчерпывается).

Теоретическая значимость предлагаемого нами подхода связана с перспективами взаимодействия лингвистики, лингводидактики и общей педагогики, практическая – с возможностью перехода от теоретических наблюдений, сделанных в рамках исследования, к практике работы учителя как агента педагогического дискурса.

Используя принцип конструктора, дадим рабочее определение понятия функциональной грамотности, усложняя его на каждом следующем шаге.

1. Функциональная грамотность – это способность осуществлять речевую деятельность (читать, писать, слушать и говорить) так, чтобы решать задачи повседневного существования в социуме.

Подобное определение открывает перед нами по крайней мере две возможности. Во-первых, можно развивать концепцию функциональной грамотности в рамках теории речевой деятельности: в таком случае через анализ процессов восприятия и порождения текста окажутся раскрыты психолингвистические механизмы функциональной грамотности. Во-вторых, можно взять в качестве отправной точки представление о среде – том самом повседневном существовании в социуме – и развивать дискурсивный подход. При ближайшем рассмотрении оказывается, что психолингвистический и дискурсивный подходы эффективно взаимодействуют, так как перемещение языковой личности между дискурсами сопровождается сменой «текстовых декораций».

2. Функциональная грамотность – это способность создавать и воспринимать дискурсивно обусловленные тексты для решения задач повседневного существования в социуме.

Популярность понятия «дискурс», который, по словам Н.Д. Арутюновой, есть речь, погруженная в жизнь [1, с. 136], связана с его созвучием особенностям современного общества. О тотальности текста и коммуникации как об условиях нашего существования сказано немало (см. например: [2; 3; 4]). Иными словами, современный человек как никогда ранее погружен в мир слов, текстов и коммуникаций. Во многих случаях действие, которое требуется совершить человеку, – это операция с текстом: прочитать/услышать и что-то сделать, сказать/написать, чтобы другой что-то сделал и др. Сказанное определяет и крайне важное значение функциональной грамотности: способность эти текстовые операции осуществлять таким образом, чтобы решались ежеминутно возникающие всё новые и новые жизненные задачи, необходима нашему современнику.

Еще одно обстоятельство, нуждающееся в упоминании, состоит в том, что тексты вокруг нас разнообразны – они несут отпечаток сферы деятельности и условий существования, и чем более насыщенна жизнь человека, тем в большем разнообразии текстов ему приходится функционировать. Теория дискурса отреагировала на это обстоятельство типологией дискурсов, представленной на первом уровне оппозицией личностно и социально ориентированных дискурсов, а на втором – изобилием дискурсов различных социальных институтов. В последнем случае говорят об институциональных дискурсах – «образцах вербального поведения, сложившихся в обществе применительно к закрепленным сферам общения» [5, с. 28].

3. Функциональная грамотность – это способность человека создавать и воспринимать дискурсивно обусловленные тексты для того, чтобы адекватно решать задачи, актуальные для выбранной сферы деятельности и коммуникации.

Основываясь на этом варианте определения, рассмотрим педагогический дискурс как специализированную среду для формирования функциональной грамотности.

Педагогический дискурс, как и прочие институциональные дискурсы, имеет типовую структуру, включающую следующие компоненты: участники; хронотоп; цель; ценности; стратегии; материал; стили, жанры; прецедентные тексты; дискурсивные формулы [5]. Каждый компонент дискурса существен в аспекте своего потенциала – осознаваемого или неосознанного – для формирования и развития функциональной грамотности. Коротко охарактеризуем эти возможности.

*Учитель как агент педагогического дискурса.* В известной типологии профессий учитель – это профессия типа «человек – человек», одним из существенных признаков которой является постоянное общение. Качество общения учителя и тип его речевой культуры существенно влияют на ученика, что отражено в известном тезисе об учителе как о профессии повышенной речевой ответственности. Обозначим две ипостаси учителя, важные в аспекте функциональной грамотности.

Во-первых, учитель – языковая личность, влияние которой на ученика значительно хотя бы по причине длительного совместного времяпрепровождения. На глазах учеников учитель порождает тексты – устные и письменные, монологические и диалогические, инициативные и реактивные, информативные и фатические. Очевидно, что качество текстов, зависящее от коммуникативной (в самом широком смысле) компетенции самого учителя, не может не считываться учениками и не выступать для них в качестве своеобразного ориентира. Так, если сам учитель пересказывает учебник близко к тексту, трудно ожидать иного от ученика; если презентация, подготовленная учителем, не без греха, то и ученику подобное «сойдет».

Во-вторых, учитель – инициатор всех манипуляций с текстом, которые осуществляет ученик. От того, какие именно манипуляции задаются учителем, зависит, привыкнет ли ученик работать с текстом, сжимать его, пересказывать, переосмысливать, использовать его содержание в необычной ситуации и др.

Учителю важно помнить, что даже мелкая операция, производимая со словом или текстом, может быть существенной далеко за пределами урока, и уметь объяснить это ученику. Так, настаивая на правильном склонении фамилии ученика, учитель должен объяснить смысл требования. Дело не в его вредности и даже не в норме литературного языка как таковой, но в ее функции: норма обеспечивает преемственность речевых навыков и является фактором, стоящим над индивидуальными пристрастиями говорящих/пишущих. Именно эта функция нормы реализуется, когда в самых разных официально-деловых текстах, в том числе в личных документах, соблюдается единообразие в написании фамилии.

Таким образом, учитель демонстрирует ученику весь спектр возможностей работы со словом и текстом, в том числе тех возможностей (а также рисков, опасностей, уязвимостей), которые соотносятся с реалиями повседневной жизни.

*Хронотопом* педагогического дискурса является учебное заведение. Темпоральный компонент – проведенное в этом заведении время, представленное либо как континуум (школьные годы), либо как некоторые единицы различной протяженности (учебный год, четверть, урок и проч.).

Учебное заведение в жизни ребенка – это одна из первых организаций, в деятельность которой он оказывается вовлеченным. «Работа» школьника протекает в соответствии с режимом этой организации и на ее территории. Так закрепляются или формируются некоторые элементарные жизненные знания и навыки.

Важно, что хронотоп педагогического дискурса наполнен самыми разнообразными текстами: они в коридорах, на стенах классов, в библиотеках. Среди этих текстов есть, с одной стороны, такие, работа с которыми специально планируется учителем и осознается учениками, – это, прежде всего, тексты учебников, изучаемых в школе художественных произведений, словарей, справочников. С другой стороны, существенны тексты, участвующие в организации учебного процесса: расписание, устав школы, сайт школы, таблички с графиком работы столовой или библиотеки, запрещающие надписи и многое другое. С некоторыми текстами ребенок учится работать постоянно – например, следить за информацией, содержащейся в расписании. На другие он с юных лет научается не обращать внимания. Так, практически не освоенным остается устав школы, который обязательно расположен на стене одного из центральных коридоров, игнорируются планы эвакуации, тексты об истории учебного заведения. Обе эти привычки – соотносить свои действия с некоторыми текстами и не замечать другие, сформированные в годы учебы, остаются с человеком на всю жизнь, и если первая помогает, то вторая вполне может сыграть дурную службу.

*Цель и ценности* педагогического дискурса взаимообусловлены. Если цель – способствовать целостному формированию человека и его духовной сферы, то ценности «соответствуют ценностям социализации как общественного явления и организованного обществом института», т.е. отражают культурные концепты, поведенческие нормативы ценностной картины мира определенного этноса [6, с. 6].

Приобщение к ценностям социума осуществляется как целенаправленно (на уроках, во время экскурсий, внеклассных мероприятий), так и стихийно (например, при реакции учителя на какое-то замечание или событие). В письменных текстах в пространстве школы отражено «хорошее, доброе, вечное»: на уроках школьники знакомятся с самыми выдающимися историческими фигурами и научными теориями, с писателями-классиками и их лучшими произведениями. На стенах кабинетов и коридоров можно увидеть изречения о пользе чтения и учебы в целом, о важности коллектива, о необходимости помнить важные вехи в истории страны и др. Также тексты в пространстве школы ориентированы на создание корпоративной культуры. Таким образом, можно говорить о том, что школа через систему своих текстов осознанно и целенаправленно организует работу по приобщению учеников к ценностям социума (как на уровне государства, так и на уровне самого учебного заведения).

Само перечисление *стратегий* (объясняющая, оценивающая, контролирующая, содействующая [6, с. 6]) педагогического дискурса позволяет судить о том, что их реализация формирует в сознании школьников последовательность «цель – действие – результат», демонстрирует различия в поведении участников коммуникации в зависимости от выбранной стратегии и представляет некоторый список поступков, в том числе словесных, естественных и, напротив, неестественных в случае каждого из намерений. Педагогический дискурс дает ученику возможность наблюдать, какими могут быть реализации стратегии, иными словами, снабжает некоторым начальным набором коммуникативных инструментов.

*Прецедентные тексты и дискурсивные формулы*

Школа в рамках реализации своей цели – социализации школьника, его приобщения к ценностям социума – знакомит ученика с комплексом текстов, являющихся для культуры прецедентными. Знание таких текстов позволяет человеку ориентироваться в окружающем его культурном пространстве, например, понимать смысл названий, логотипов и проч. Благодаря школе, у граждан современной России сформирован общий фонд прецедентных текстов, что и способствует преемственности культурных традиций, и позволяет существовать в мире текстов, понимая намеки и отсылки.

Многие тексты, используемые в школе, сами становятся прецедентными. Таковы, например, формулировки из учебников (*Спишите, вставляя пропущенные буквы; Знаете ли вы, что?* и др.). Заметим, что осознание важности текста заставляет переосмысливать эти формулировки, смотреть на них сквозь призму новой этики и нового образа учителя.

Формулы педагогического дискурса многочисленны. Сам факт их существования, их распространенность, типичность и повторяемость формируют у ученика представления о ситуативно специфических единицах и их функционале. Кроме того, дискурсивные формулы участвуют в детализации фрагмента «Профессии» в картине мира школьника. Дискурсивные формулы входят в портрет профессии и «передаются по наследству» новым поколениям.

В целом, как уже упоминалось, педагогический дискурс полон *текстами*. По их значению для дискурса противопоставим тексты ядерные и периферийные.

*Ядерные* тексты различны по функциям. К ним представляется логичным отнести, с одной стороны, основные регламентирующие тексты (например, образовательные стандарты и программы), а с другой – тексты для учебных целей: учебники, словари, художественные произведения, изучаемые на уроках. К последней группе относятся и работы учеников, являющиеся своеобразной реакцией на учебные тексты.

*Периферийные*, или рамочные тексты также могут быть охарактеризованы через отсылку к их предназначению. Можно выделить тексты, организующие жизнь школы (расписание, таблички, планы и др.) и ее представляющие (сайт, группа в социальной сети).

Названные тексты в разной мере осмыслены в аспекте функциональной грамотности, в частности:

– учебники находятся в центре внимания, принципы их создания, их стилистика, сочетание визуального и вербального компонентов и многое другое не только осознано как имеющее большое значение для формирования функциональной грамотности, но и в большой степени модернизировано и трансформировано с целью повышения ее уровня;

– рамочные тексты практически не становятся объектам внимания, между тем их значение для формирования функциональной грамотности весьма велико, так как по сути они представляют ребенку первую в его жизни крупную организацию, по аналогии с которой он будет воспринимать другие;

– тексты работы школьников осмыслены на этапе замысла, но не реализации. Так, компетентностная модель выпускника школы учитывает фактор функциональной грамотности, он является существенным для контрольно-измерительных материалов ОГЭ и ЕГЭ, однако работы выпускников анализируют, как правило, с точки зрения предметных компетенций, но не уровня сформированности функциональной грамотности.

1. Дискурсивный подход предполагает, во-первых, определение функциональной грамотности как способности переключаться между дискурсами, во-вторых, признания институциональных дискурсов средой для развития функциональной грамотности.

2. Педагогический дискурс может быть рассмотрен как матрица функциональной грамотности ввиду того, что все его компоненты предоставляют возможности совершенствования навыков работы с текстом.

3. Задача школы заключается в обеспечении активного взаимодействия учеников и практически любых текстов, функционирующих в пространстве учебного заведения.

Библиографический список


1. Арутюнова Н.Д. Дискурс. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990: 136 – 137.
2. Ильин И.П. *Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм*. Москва: Интрада, 1996.
3. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. Санкт-Петербург: Наука, 2000.
4. Чубик А.П. Тотальность коммуникации. *Известия Томского политехнического университета. Инжиниринг георесурсов*. 2012; Т. 321; № 6: 144 – 147.
5. Карасик В.И. Структура институционального дискурса. *Проблемы речевой коммуникации:* межвузовский сборник научных трудов. Саратов: Саратовский государственный университет, 2000: 25 – 33.
6. Карасик В.И. Коммуникативный подход к изучению педагогического дискурса. *Русский язык за рубежом*. 2017; № 5 (264): 4 – 8.


References


1. Arutyunova N.D. Diskurs. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990: 136 – 137.
2. Il'in I.P. *Poststrukturalizm. Dekonstruktivizm. Postmodernizm*. Moskva: Intrada, 1996.
3. Habermas Yu. Moral'noe soznanie i kommunikativnoe dejstvie. Sankt-Peterburg: Nauka, 2000.
4. Chubik A.P. Total'nost' kommunikacii. *Izvestiya Tomskogo politehnicheskogo universiteta. Inzhiniring georesursov.* 2012; T. 321; № 6: 144 – 147.
5. Karasik V.I. Struktura institucional'nogo diskursa. *Problemy rechevoj kommunikacii:* mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Saratov: Saratovskij gosudarstvennyj universitet, 2000: 25 – 33.
6. Karasik V.I. Kommunikativnyj podhod k izucheniyu pedagogicheskogo diskursa. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2017; № 5 (264): 4 – 8.


*Статья поступила в редакцию 01.12.21*

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-574-576

***Tsariova O.A.,*** *postgraduate, Saint-Petersburg State University (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: eliana.amalia@mail.ru*

**LOVE MYTH AS THE ONE OF THE CENTRAL CHRONOTOPE IN THE ARSENY TARKOVSKY'S POETIC WORLD**. The aim of the article is to explore peculiarities of the poetic world of A. Tarkovsky, one of the most important Russian poets of the XX century within one poetic complex, and also to select key images, affording to perceive selected works of art as the whole entity. The research material is a scattered cycle of poems by A. Tarkovsky, dedicated to the poet's beloved Maria Gustavovna Falts. The principle of forming the conditional cycle and the chronotope becomes uniting all the poems included the theme of love lost and also repeated images, forming the poetical reality around the characters. First of all, these are images of a bird, butterfly and lilac. Using this story, the poet lays the foundation for one of the key conceptions of the poetical world – the conception of paradise found and lost. The chronotope of the love myth becomes an absolute that contains references to the basic ideas and worldviews of the poetic worldview of Arseny Tarkovsky.

*Key words:* **poetic world, lyrical series, conception of paradise lost, color image, lyrical subject, theme of music, myth, chronotope.**

***О.А. Царёва,*** *соискатель, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург,*
*E-mail: eliana.amalia@mail.ru*

# ЛЮБОВНЫЙ МИФ КАК ОДИН ИЗ ЦЕНТРАЛЬНЫХ ХРОНОТОПОВ В ПОЭТИЧЕСКОМ МИРЕ АРСЕНИЯ ТАРКОВСКОГО

Целью данной статьи является исследование особенностей поэтического мира А. Тарковского, одного из значительных русских поэтов XX века, в границах одного поэтического комплекса, а также вычленение ключевых образов, позволяющих воспринимать выбранные произведения как единое целое. Материалом исследования является разрозненный цикл стихов А. Тарковского, посвященный возлюбленной поэта Марии Густавовне Фальц. Принципом формирования условного цикла и хронотопа становится объединяющая входящие в него произведения тема утраченной любви, а также повторяющиеся образы. В первую очередь, это образы птицы, бабочки и сирени. Поэт формирует одну из ключевых для поэтического мира концепцию обретенного и потерянного рая. Хронотоп любовного мифа становится абсолютом, заключающим в себе отсылки к основным идеям и мировоззренческим установкам поэтического мировоззрения Арсения Тарковского.

*Ключевые слова*: **поэтический мир, лирический цикл, концепция потерянного рая, цветовой образ, лирический субъект, тема музыки, миф, хронотоп.**

Арсений Тарковский – поэт XX века, чье творчество охватывает большой временной промежуток (порядка пятидесяти лет). Практически всю творческую жизнь он оставался поэтом отдельным, далеко отстоящим как от магистральных поэтических направлений, так и от течений андеграунда.

Целью данной работы является анализ несобранного лирического цикла, на основе которого формируется цельный хронотоп. Такая цель позволяет поставить следующие задачи: очертить границы фальцевского цикла, обозначить и рассмотреть ключевые образы и мотивы, сформулировать субъективную концепцию, организующую любовный хронотоп, перерастающий в герметичный миф.

Научная новизна работы заключается в попытке рассмотреть лирический цикл с точки зрения его хронотопной и мифологической структуры.

Теоретическая и практическая значимость заключается в возможности применить результаты данного исследования и принципы анализа лирических текстов при исследовании лирических циклов разной направленности.

Методы исследования обусловлены его целями и задачами, а также определяются опытом, накопленным литературоведением при изучении поэтического текста. В работе использовались сравнительно-сопоставительный, функционально-типологический методы литературоведческого анализа, а также элементы мотивного, образного анализа поэтического текста и целостного анализа лирического стихотворения.

Предположительно в 1969 году Арсений Тарковский переписал в небольшую тетрадь восемь стихотворений: «Давно мои ранние годы прошли...» (позже печаталось под названием «Песня»), «Как сорок лет тому назад сердцебиение

при звуке...», «Мне в черный день приснится...», «Свиданий наших каждое мгновенье...» («Первые свидания»), «Как сорок лет тому назад я вымок под дождем...», «Душа моя затосковала ночью...» («Ветер»), «У человека тело...» («Эвридика»), «Хвала измерившим высоты...» [1].

Собранные самим поэтом воедино, эти стихи никогда не публиковались как единый цикл, но можно предположить, что Тарковский воспринимал их как целое. Записанные подряд и лишенные заглавий стихи складывались не столько в цикл, состоящий из отдельных произведений, хоть и связанных общей темой, идеей и единой образной системой, сколько в непрерывное поэтическое произведение. Впоследствии тексты, входящие в данный «несобранный цикл», разрозненно входили в книги стихов «Перед снегом», «Земле – земное», «Вестник», «Зимний день».

Восьми стихотворениям было предпослано посвящение М.Г. Ф., которое никогда не было перенесено в книги стихов, оставшись в черновиках и не предназначенных для публикации записях. Не расшифровывая инициалы, Тарковский упоминал их в разговоре с режиссером Вячеславом Амирханяном. Обладательница этих инициалов, Мария Густавовна Фальц, называлась автором в качестве адресата «Первых свиданий».

Кроме самостоятельно выделенных автором восьми стихотворений, к этому условному циклу примыкает несколько других произведений, которые иллюстрируют обстоятельства той же истории (возможно, были проигнорированы автором по причине их меньшей выразительности и практически полного отсутствия образов, которые навязчиво повторяются в других текстах).

На первый взгляд, история любви и хронотоп, в который она вписана, воссоздаются довольно последовательно и несут на себе печать романтической традиции, что придает поэтической ситуации оттенок возвышенной, но отстраненно-формальной абстракции.

В исходном лирическом сюжете герой влюблен, его чувства ничем не омрачены. Героиня прекрасна, загадочна, отвечает герою взаимностью. Природа вокруг живет в унисон с чувствами влюбленных. Внезапно лирический сюжет получает трагическое развитие. В мир счастья состоявшейся любви врываются неожиданные тревоги и переживания. Общая атмосфера идиллического счастья разрушается под влиянием внешних событий, погружая героев в состояние страдания, мучительного страха и предчувствия надвигающейся беды.

В конструируемой поэтом любовной истории можно увидеть отголоски множества классических сюжетов, разворачивающихся в мировой литературе. Наиболее очевидны отсылки к мифу об Орфее и Эвридике (стихотворение «Эвридика»), а также к традиции рыцарского поклонения даме сердца. Сама история с инициалами отсылает к стихотворению А.С. Пушкина «Жил на свете рыцарь бедный...» [2, с. 116].

Таким образом, здесь присутствуют ключевые смысловые моменты: идея обожествления возлюбленной, отношения к ней как к проводнику в сокровенный мир идеального счастья, счастливое обретение возлюбленной и ее трагическая утрата.

Мир вокруг мог бы показаться лишь условной декорацией, призванной отразить переживания и чувства лирического субъекта, если бы не был столь конкретен и обогащен множеством предметных деталей. Это позволяет говорить о присутствии более или менее развернутой индивидуальной поэтической истории, которая появляется благодаря созданию сети повторяющихся образов, связывающих воедино разные тексты. Если попытаться составить список предметов и явлений, позволяющих безошибочно узнать антураж исследуемого хронотопа, получится примерно так: *сирень, рояль, птица* (особый акцент на крыльях), *бабочка, синий цвет* (чаще платье. но может маркировать и другой предмет), *кольцо, река, вода, мост, невысокий домик, крыльцо со ступенями, дикий виноград*.

Наиболее часто используемый и важный для мира Тарковского в целом образ сирени. В первом издании первый сборник стихов Тарковского «Перед снегом» состоял из нескольких озаглавленных разделов. Один из них носил название «Сирень». В него входило, в том числе, и одно из стихотворений из рукописной тетради – «Мне в черный день приснится...».

Сирень – символичный образ, причем многофункциональный. Кроме традиционного и ожидаемого выделения таких черт, как цвет и запах, привлекаются и индивидуальные ощущения субъекта – для него это «горячая пена», издающая «альтовый гомон пчел». Таким образом, возникает еще и тема музыки. Причем сирень всегда «лиловая», «сизая». В широком распространенном, утилитарном (для составления букетов, например) значении именно лиловая сирень обозначает первые любовные порывы. Он всегда появляется как необходимый атрибут мира снов, воспоминаний, рая, утраченного и обретаемого субъектом в бесконечных попытках.

Это прямое обращение к неодушевленному, но одухотворенному символу счастья и беззаботности, полноты и гармонии бытия. Для субъекта они становятся знаком, напоминание о существовании прошлого, с которым навеки связана его юность:

Осталось нетерпенье
От юности моей
В горячей этой пене
И в глубине теней [3, с. 114].

Любопытно, что процесс воспроизведения в памяти реальности прошлых лет не происходит самопроизвольно, это осознанное действие, почти насильственный, но необходимый акт:

И, верно, в том и суть,
Чтоб хоть силком смычковый,
Лиловый гуд вернуть [3, с. 114].

В этом динамическом тексте одновременно передана и атмосфера жаркого весеннего дня с грозами, дождями, гудением пчел, и приподнято-эмоциональное состояние героя, и трогательная, грубоватая незамысловатость, простота происходящего.

Подобное значение образ сохранит в большинстве текстов. Тарковский постоянно включает в образы «сирени» и цветовые образы («лиловый», «сиреневый», «фиолетовый»). Сама сирень, сиреневый, лиловый, синий цвета сопутствуют героям рассматриваемых текстов и в критические напряженные моменты их судьбы, и в мгновения абсолютного любовного счастья. Поэт объединяет два знаковых для его творчества образа – «сирень» и «свечу» – как символ страсти и надвигающейся катастрофы. Женщина, столь значимая в жизни поэта, либо облачены в платье цвета сирени, либо окружена сиреневыми кустами. Тарковский различает оттенки цвета: сиреневый и светло-сиреневый для него – цвета надежды на возможность возрождения, возвращения к жизни. По Тарковскому, сирень олицетворяет и символизирует вечность жизни. Символика цвета подробно рассматривается в статье И. Захариевой «Цветовые эффекты в лирике Арсения Тарковского» [4], но с «фальцевской» темой автор связывает лишь черный цвет как цвет смерти и уничтожения.

Таким же маркером является образ бабочки, регулярно появляющийся в лирических ситуациях, связанных с любовными переживаниями и воспоминаниями об утраченном счастье.

Например, стихотворение «Бабочка в госпитальном саду», которое посвящено как раз преодолению кошмара реальности посредством осознанного воссоздания потерянного прошлого мира, наполненного любовью и счастьем, символом того мира, живым напоминанием о котором является бабочка:

Она из тех забытых лет,
Где капля малая лазори
Как море синее во взоре [3, с. 100].

В сюжетном отношении ситуация проста и незамысловата. Сразу из заголовка становится ясно, что герой болен, поэтому находится в госпитале. В дальнейшем никаким подробностей и фактов читатель не получает, болезнь подтверждается разве что смятением, с которым субъект обращается к бабочке. Он наблюдает за ее полетом. Первая строфа вся посвящена подробному описанию полета, он единственный занимает субъекта. Китай оказывается символичным обозначением далекого, недоступного пространства, экзотичного в своей невозможности сосуществовать рядом с невыносимой для субъекта реальностью. Пространственная характеристика трансформируется во временную, открывая читателю знакомый хронотоп вечного «синего рая», который в данном случае представлен «синем морем во взоре».

Тенденция к повторению и варьированию комплекса постоянных образов, связанных с историей трагической любви, заметна в стихотворении «Ты, что бабочкой черной и белой…». Первый стих сразу вводит в иную историю, о чем свидетельствует совершенно новая цветовая атрибутика – черный и белый цвета никак не проявляли себя в «фальцевском» цикле. Данные далее детали лишь подтверждают это: «яд и нерусская речь», «черная верность обетам». Другая любовь, другой характер и другой объект изображения. Но наряду с традиционным образом бабочки присутствует и «платок, ниспадающий с плеч».

Следующим организующим хронотопом образом является птица и весь связанный с ней комплекс ассоциаций – свобода, легкость, невесомость. Чаще всего данный символический комплекс смыслов ассоциируется с героиней, ее обликом, манерой и впечатлением, которая она производит на субъект. Причем, художественный образ строится опосредованно. Вместо прямого сравнения с птицей поэт наделяет героиню ее чертами и способностями:

…Ты была
Смелей и легче птичьего крыла [3, с. 175].

И душа еще была
От последнего объятья
Легче птичьего крыла [3, с. 433].

Наряду с воздушной стихией, связанной с переданным ощущением невесомости и полета, большую роль играет и водная. Водная чаще имеет значение символического антуража (например, река в стихотворении «Ветер» как грань между мирами).

Это реальность, навсегда и безвозвратно утраченная, но время от времени прорывается в сознание субъекта снами, воспоминаниями, явственными грезами. Этот хронотоп, наполненный памятными предметами, особыми ощущениями, исключительными по силе и глубине чувствами, останется нетронутым и неразрушенным как особое герметичное пространство в поэтическом мире на протяжении десятилетий. Его бессмертие будет отмечено поэтом в цикле «Как сорок лет тому назад»:

Как сорок лет тому назад,
Сердцебиение при звуке
Шагов, и дом с окошком в сад,
Свеча и близорукий взгляд,
Не требующий ни поруки,
Ни клятвы… [3, с. 264].

А одно из заключительных стихотворений в последнем авторском сборнике «Зимний день» «В последний месяц осени…» представляет собой своеобразное подведение итогов. Открывается стихотворение перифразом первых строк из «Божественной комедии» Данте [5, с. 9], что сразу придает строгость и торжественность общему тону текста. Развернутая метафора старости как «безлиственного и безымянного леса» накануне «всеобесцвечивающей зимы» (смерти) только усиливает эффект мрачной величественности, как и «слезы чистые» – символ смирения и незамутненности внутреннего взора. Герой мужественно готовится встретить «зиму» жизни. Парадокс внутреннего сюжета заключается в том, что, смело глядя в будущее, субъект видит не неизбежную смерть, а возвращение к блаженному прошлому, что резко меняет общую тональность:

И тут случилось чудо: на закате
Забрезжила из тучи синева,
И яркий луч пробился, как в июне,
Как птичьей песни легкое копье,
Из дней грядущих в прошлое мое.
И плакали деревья накануне
Благих трудов и праздничных щедрот
Счастливых бурь, клубящихся в лазури,
И повели синицы хоровод,
Как будто руки по клавиатуре
Шли от земли до самых верхних нот [3, с. 355].

Поэтическое пространство воссоздается с помощью узнаваемых деталей и атмосферы. Здесь нет синего платья, но есть синева небес и лазурь, нет крыльев, но есть «птичьей песни легкое копье» и синицы. И неизменная тема музыки прорастает сквозь образ рук на клавишах, рождающих прекрасные звуки.

Весь любовно воссозданный мир не является самоцелью, он необходим для обрамления и придания большей выразительности образу героини, полноправной хозяйки этой реальности.

Героиня, несмотря на ограниченность деталей, позволяющих воссоздать ее внешность в подробностях, является полноценным персонажем и участником истории, наделенным ярким характером. О ее внешнем облике читатель действительно узнает немного. У нее серо-синие глаза, она одета в простое синее шелковое платье и носит бирюзовое кольцо. Все остальные детали и зафиксированные реакции на окружающую реальность формируют у читателя представление о ее характере. При поверхностном анализе героиня кажется беззаботной, но в дальнейшем ее природная легкость предстает в ином свете – это умение быть счастливой, несмотря ни на что. Даже несколько раз упомянутую «близорукость» в совокупности с остальными нюансами имеет смысл отнести к мировоззренческой позиции. Вместе с умением радоваться жизни и внушать это ощущение счастья окружающим, несмотря на надвигающийся мрак, болезнь, бедность, близорукость представляется в большей степени простодушной и бесстрашной позицией отказа смотреть в мрачное будущее, сопряженное со знанием о безысходности оного.

Так, в стихотворении «Невысокие, сырые…» реакция героини на все признаки грядущего разрушения уютного мира любви и беззаботности парадоксальна – она смеется. Автор ограничивается короткой ремаркой об этом, что радикально меняет тон и общее настроение текста. Последний катрен вносит одновременно зловещую и жизнеутверждающую ноту.

Эту способность смеяться в лицо судьбе героиня не утрачивает, даже перейдя грань жизни. Ее смех – всегда смех вопреки, наперекор ударам судьбы, невыносимой боли, как и ее легкость – акт мужества, внутреннего преодоления тяжести болезни, бедности и одиночества.

Здесь в том внимании, с которым автор анализирует парадоксальную реакцию героини, начинает проявляться второй поэтический пласт. Он связан с мировоззренческой установкой поэта об отношениях человека и судьбы, в которых человек всегда вынужден если не бороться, то каким-то образом реагировать на враждебно настроенный по отношению к нему мир.

Лирический цикл, посвященный Марии Густавовне Фальц, заключает в себе важнейший хронотоп поэтического мира Тарковского, который перерастает, в свою очередь, в герметический миф.

Ключевыми образами, формирующими пространство мифа, являются птица, бабочка и сирень. Они объединены идеей свободы и счастливой юности.

Определенная цветовая гамма позволяет Тарковскому маркировать хронотоп любви, сделать его узнаваемым. Преобладающий синий цвет и его оттенки символизируют одновременно и величие любви, и потаенную скорбь.

Миф о любви в творчестве А. Тарковского был связан с поставленными в центр описания ассоциациями и воспоминаниями, отсылающими к первой романтической привязанности и ранним юношеским переживаниям. Но в процессе переосмысления возник многоуровневый миф, являющийся основой мировоззренческой картины мира Тарковского и накладывающий отпечаток и на идейном, и на лексико-образном уровне на все остальные эмоционально-чувственные переживания.

Отзвуки этой истории, превратившейся в абсолютный, герметичный, идеальный мифологический хронотоп, позволяют индивидуальной, интимной истории стать универсальным опытом, который в той или иной форме переживается личностью.

Библиографический список


1. Тарковская М. *Осколки зеркала*. Москва: Дедалус, 1999.
2. Пушкин А.С. *Полное собрание сочинение*: в 10 т. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1963; Т. 3.
3. Тарковский А. Собрание сочинений: в 3 т. *Стихотворения*. Москва: Художественная литература, 1991; Т. 1.
4. Захариева И. «Цветовые эффекты в лирике Арсения Тарковского». *OPERA SLAVICA*. 2014; XXIV, № 3: 27 – 36.
5. Данте А. *Божественная комедия*. Москва: Литературные памятники, 1968.
6. Волкова П.Д. *Арсений Тарковский. Жизнь семьи и история рода*. Москва, ЭКСМО-пресс, 2002.
7. Дробышева Е.К. Воздушная душа мгновения: диалог лирических героев в стихотворения «Бабочка» А. Фета и «Бабочка» И. Бродского. *Филологические открытия*. Уссурийск, 2015: 143 – 148.
8. Тарковский А.А. *Перед снегом*. Москва: Советский писатель, 1962.
9. Тарковский А. *Земле – земное*. Москва: Советский писатель, 1966.
10. Тарковский А. *Вестник*. Москва: Советский писатель, 1969.
11. Тарковский А. *Зимний день*. Москва, Советский писатель, 1980.
12. Тарковский А.А. *Судьба моя сгорела между строк*. Москва: Эксмо, 2009.
13. Тарковский А.А. *Избранное*. Смоленск: Русич, 2002.
14. Тарковский А.А. *Стихотворения и поэмы*. Москва: Издательство «Литературный музей», 2015.


References


1. Tarkovskaya M. *Oskolki zerkala*. Moskva: Dedalus, 1999.
2. Pushkin A.S. *Polnoe sobranie sochinenie*: v 10 t. Moskva: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1963; T. 3.
3. Tarkovskij A. Sobranie sochinenij: v 3 t. *Stihotvoreniya*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1991; T. 1.
4. Zaharieva I. "Cvetovye `effekty v lirike Arseniya Tarkovskogo". *OPERA SLAVICA*. 2014; XXIV, № 3: 27 – 36.
5. Dante A. *Bozhestvennaya komediya*. Moskva: Literaturnye pamyatniki, 1968.
6. Volkova P.D. *Arsenij Tarkovskij. Zhizn' sem'i i istoriya roda*. Moskva, `EKSMO-press, 2002.
7. Drobysheva E.K. Vozdushnaya dusha mgnoveniya: dialog liricheskih geroev v stihotvoreniya "Babochka" A. Feta i "Babochka" I. Brodskogo. *Filologicheskie otkrytiya*. Ussurijsk, 2015: 143 – 148.
8. Tarkovskij A.A. *Pered snegom*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1962.
9. Tarkovskij A. *Zemle – zemnoe*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1966.
10. Tarkovskij A. *Vestnik*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1969.
11. Tarkovskij A. *Zimnij den'*. Moskva, Sovetskij pisatel', 1980.
12. Tarkovskij A.A. *Sud'ba moya sgorela mezhdu strok*. Moskva: `Eksmo, 2009.
13. Tarkovskij A.A. *Izbrannoe*. Smolensk: Rusich, 2002.
14. Tarkovskij A.A. *Stihotvoreniya i po`emy*. Moskva: Izdatel'stvo «Literaturnyj muzej», 2015.


*Статья поступила в редакцию 01.12.21*

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-577-579

***Shcherbakova N.N.**, Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: nata.ro@mail.ru*
***Shumilova M.V.**, senior teacher, Omsk Academy of the Ministry of the Internal Affairs of Russia (Omsk, Russia), E-mail: shumilova_m.v@mail.ru*

**THE DYNAMICS OF THE DEVELOPMENT OF POSSESSIVE ADJECTIVES WITH THE SUFFIX -IN- IN RUSSIAN (ACCORDING TO LEXICOGRAPHIC SOURCES).** The article is the first to analyze the main stages of the development of the group of possessive adjectives with the suffix -in- in the course of the historical evolution of the Russian language. The authors consider the evolution of the word-formation type from the 11th century to the present day taking into account the morphemic and semantic derivation. In the Old Russian language the semantic center of adjectives with this suffix is the meaning of belonging, which, under the influence of a competing derivational type with the suffix -ov-, faded over time contributing to the transition of possessive adjectives to other categories. The productivity of the word-formation type with this suffix has been proved, the specificity of semantic derivation based on possessive adjectives has also been established, as a result of which they move from one category to another: metaphorical transformations lead to a transition to the category of qualitative ones, metonymic transformations – to the category of relative ones.

*Key words:* **possessiveness, possessive adjective, productivity, semantic derivation, word-formation type.**

***Н.Н. Щербакова**, д-р филол. наук, доц., Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: nata.ro@mail.ru*
***М.В. Шумилова**, ст. преп., Омская академия МВД России, г. Омск, E-mail: shumilova_m.v@mail.ru*

# ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ С СУФФИКСОМ *-ИН-* В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (ПО ДАННЫМ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ)

В статье впервые проанализированы основные этапы развития группы притяжательных прилагательных с суффиксом *-ин-* в ходе исторической эволюции русского языка. Авторами рассмотрена эволюция словообразовательного типа с XI в. до наших дней с учетом морфемной и семантической деривации. В древнерусском языке семантическим центром прилагательных с этим суффиксом является значение принадлежности, которое под влиянием конкурирующего словообразовательного типа с суффиксом *-ов-* со временем угасло, способствуя переходу притяжательных прилагательных в другие разряды. Доказана продуктивность словообразовательного типа с данным суффиксом, установлена также специфика семантической деривации на базе притяжательных прилагательных, в результате которой они переходят из одного разряда в другой: метафорические преобразования – в разряд качественных, метонимические – в разряд относительных.

*Ключевые слова:* **посессивность, притяжательное прилагательное, продуктивность, семантическая деривация, словообразовательный тип**.

Притяжательные прилагательные не обойдены вниманием исследователей. В XX веке проблемами происхождения, употребления, развития, модификации данной группы занимались многие выдающиеся лингвисты (Е.А. Земская, С.Я. Макарова, Б.М. Гриншпун и др.) [1; 2; 3].

Отмеченная в своё время В.В. Виноградовым «хилость группы притяжательных на *-ов, -ин*» [4, с. 197] дала своеобразный повод для проведения данного исследования. Кроме того, учёными XX столетия было замечено, что носители русского языка для обозначения посессивности предпочитают родительный принадлежности, создавая словосочетания типа *халат сестры* (вм. *сестрин халат*), *очки деда* (вм. *дедовы очки*), *конура собаки* (вм. *собачья конура*), и реже используют в той же грамматической роли прилагательные со значением отношения типа *офицерская жена* (вм. *офицерова жена*) [5, с. 130]. Однако предположение о постепенном исчезновении притяжательных прилагательных из речевого обихода, выдвинутое более полувека назад великими учеными В.В. Виноградовым и Н.М. Шанским, на данный момент не сбылось, что подтверждает актуальность исследования. Посессивные прилагательные по-прежнему используются в речевой практике, при этом их судьба теснейшим образом связана с особенностями их деривационной структуры. Так, группа прилагательных с суффиксом *-ий* (*волчий*, *лисий* и под.) застыла в развитии и сохраняется главным образом благодаря использованию в текстах русских народных сказок. В самом деле, сложно представить замену притяжательного прилагательного во фразе *Мёрзни, мёрзни, волчий хвост!* на родительный принадлежности. Но помимо непродуктивных, в группе суффиксов, создающих притяжательные прилагательные, наблюдается явно продуктивные аффиксальные морфемы. Научная новизна исследования заключается не только в рассмотрении продуктивности словообразовательного типа с суффиксом -ин-, но и в анализе поэтапного развития группы адъективов, обозначающих принадлежность. Ранее этому не было уделено должного внимания: сравнивали древнерусскую эпоху с современной, но не прослеживали существование притяжательных прилагательных в динамике. Практическая значимость работы заключается в том, что её результаты могут быть использованы в практике преподавания курсов истории русского языка, введения в славянскую филологию; отдельные положения работы могут быть использованы в практике преподавания русского языка в школе.

Особую продуктивность обнаруживает в русском языке словообразовательный тип «основа одушевленного существительного + суффикс *-ин-*». Для разговорной речи частотны адъективы от имён собственных типа *Катин, Петин, Васин* или от нарицательных существительных: *мамин, папин, дядин, тетин*. Любопытным здесь представляется речь дошкольников, для которых использование посессивных прилагательных более естественно, чем для взрослых: «*собакин, собачкин, слонин, слониный, слонёнкин, дедина/дедына/дедана, дедушкина, петухино, курочкино, куриное, курыно, куричиное, курицыно(е), цыпино»* [6, с. 352]. По данным «Словаря детских словообразовательных инноваций», созданного С.Н. Цейтлин, притяжательные прилагательные (новообразования) с суффиксом *-ин-* преобладают в детской речи над образованиями с другими суффиксами более чем в 2 раза. При этом дошкольник не делает разницы между одушевлённым и неодушевлённым существительным, создавая адъективы типа *пижамнин* [7, с. 123], *посудиный* [7, с. 157], *спальнин* [7, с. 180]. По-видимому, данный факт отражает специфику детского языкового сознания, на которое значительное влияние оказывают сказки, а кроме того, подобно древнему человеку, ребёнок анализирует окружающий мир, исходя из своего личного опыта. Приведём пример подобного анализа. В аэропорту трёхлетний малыш, увидев 3 разных по размеру самолёта, идентифицирует их следующим образом: *Папа, мама, сыночек*.

Похожее явление отмечает в художественной речи Б.Ю. Норман, когда говорит о «довольно свободном образовании притяжательных прилагательных» в современных художественных текстах [8, с. 93], приводя примеры образования авторских неологизмов от неодушевленных существительных.

В связи с указанными обстоятельствами представляется актуальной задачей исследование эволюции данной группы притяжательных прилагательных с целью доказательства гипотезы о существовании у неё потенциала продуктивности с древнейших времён. Для достижения цели поставлены задачи: 1) описать грамматические и семантические особенности притяжательных прилагательных с суффиксом -ин- на каждом этапе существования русского языка; 2) сравнить состояние группы на разных этапах эволюции русского языка; 3) выявить причины изменения группы. Материалом для исследования послужили притяжательные прилагательные с суффиксом *-ин-*, извлеченные методом сплошной выборки из толковых и исторических словарей русского языка (картотека статьи насчитывает 1386 единиц).

Поскольку основой словообразовательной системы языка является словообразовательный тип, использовался структурно-семантический метод. Обращение к исторической динамике словообразовательного типа потребовало привлечения сравнительно-исторического метода.

Описание интересующего нас словообразовательного типа, как правило, даётся в работах, посвящённых словопроизводству притяжательных имён прилагательных в целом [1–5]. В исследовании Н.П. Зверковской, кроме того, есть обзор работ, связанных с выявлением истории наиболее древних аффиксальных морфем, в т.ч. и суффикса *-ин-* Отдельных исследований данного суффикса и развития его словообразовательных возможностей в процессе эволюции русского языка не существует.

Как следует из обзора Н.П. Зверковской, вопрос о происхождении суффикса *-ин-(-ын-)* (общеславянского *-in-*) до сих пор открыт. Среди ученых нет единодушия о том, как возник суффикс. Возможно, он представляет собой осложненный вариант общеславянского суффикса **-ьn-* (*-*ĭno*), который, в свою очередь, возник в результате слияния двух однотипных гласных фонем <ь>: конечного элемента производящей основы и начального элемента суффикса, что и привело к появлению в составе морфемы гласного полного образования <i>. Возможно, он имеет более древнее, индоевропейское происхождение, поскольку соотносится с индоевропейским *-*ĭno-*, который, в свою очередь, проявился в результате объединения финали производящих основ и первичного суффикса *-*no-*. Возможно, суф-

фикс *-in-* развился в результате слияния с родительным ил дательным падежом основ на *-*ĭ* с суффиксом *-nъ* [9, с. 45]. У всех предположений есть один общий вывод: данный суффикс развился на морфемном шве в результате процесса переразложения основы, и произошло это в дописьменную эпоху.

В древнерусском языке данный суффикс представлял собой сформированную морфему, которая использовалась для словопроизводства посессивных адъективов. При образовании прилагательных с суффиксом *-ин-* в древнерусском языке чередований обычно не возникало, исключения составляли основы с исходом на задненёбный, который замещался шипящим звуком по условиям по условиям первой палатализации. В связи с тем, что первая палатализация проходила в период общеславянского языкового единства, образования типа **svaxa – *svašinъ* были фактом не столько древнерусского, сколько праславянского языка. В течение длительного времени такие чередования были устойчивыми и характеризовали ранние периоды развития всех славянских языков. Например, в старославянских текстах обнаруживаются адъективы типа ***лучинъ*** от ***лука***. Позже чередования [k//č´], [g//ž], [x//š] в притяжательных прилагательных стали исчезать: *дочка – дочкин, Ольга – Ольгин, сваха – свахин*. Подобное замечено и в древнерусском языке, например, в слове *владыкинъ* [10, вып. 2, с. 242], зафиксированном в памятнике письменности XIII столетия нет указанного чередования, прилагательное образовано от основы существительного *владыка* путем присоединения суффикса и с чередованием [k//k´], а не [k//č´]. Обычно данный процесс связывают с выравниванием основ [1], однако новейшие исследования закономерностей развития грамматической системы русского языка позволяют предположить, что в данном случае мы можем иметь дело с отражением формирующейся тенденции к развитию аналитизма в русском языке [11]. Справедливости ради отметим, что данный случай, скорее, всё же исключение из правил, которые требовали развития чередования.

Притяжательные с *-инъ-* в памятниках письменности древнерусского языка немногочисленны. По данным «Словаря русского языка XI–XVII вв.» [10], их насчитывается немногим более 20-ти: *дядинъ, женинъ, материныи, мачешинъ, невѣстинъ, отьчинъ, сестринъ, бабинъ*, *владыкинъ, волостелинъ, древодѣлинъ, королевьнинъ, кънѧгынинъ, прѣдътечинъ, рабынинъ, сотонинъ, царицинъ, бѣлинъ, голубинъ, ехиднинъ, звѣриныи, змьиныи, кърчиинъ, перепелиничнъ*.

В старорусском языке количество образований на *-инъ-* увеличилось даже с учетом того, что 5 слов, зафиксированных в памятниках Древней Руси, ушли из языка (*древодѣлинъ, дружининъ, курвинъ, онсинъ, стрыинь*). В памятниках времен Московской Руси мы находим уже в 2 раза больше подобных образований. Наряду с зафиксированными ранее адъективами в текстах обнаруживаются такие слова, как *женинъ, заичинный, вдовицынъ, бабкинъ, змѣиный, игуменьинъ, ищеинъ, дщеринъ, дьяконицынъ, дядькинъ, дядюшкинъ, властелинъ, возницынъ, воеводинъ, гусининъ, дѣдинъ, дѣвкинъ, богородицынъ, бобылицынъ, блудницынъ, каликинъ, келейницынъ* и др. [10].

Увеличение числа притяжательных прилагательных в памятниках письменности XIII–XVII вв. происходит прежде всего благодаря увеличению числа основ, к которым стали присоединяться суффиксы *-ин- (-ын-)*.

Закрепление в языке притяжательных прилагательных с суффиксом *-ин-* обусловлено двумя причинами: 1) слова приобрели особое склонение (в некоторых падежах стали склоняться как полные прилагательные); 2) появилась возможность их частого употребления, что дало благоприятную почву для приобретения словами дополнительных значений. Так произошло с притяжательным прилагательным *звѣриный*, которое имеет 4 значениях: «1. Звериный, принадлежащий зверю (*и видите трупъ звѣринъ*). 2. Подобный звериному; жестокий, свирепый, дикий (*звѣринаа устремления*). 3. Звериный, относящийся к зверю (*и звѣриного сала*). 4. Предназначенный для охоты на зверя, охотничий (*ручница звѣриная*)» [10, вып. 5, с. 350]. В данном примере мы обнаруживаем развитие слова за счет семантической деривации. При этом демонстрируется наличие общей для всех подобных случаев закономерности. Если семантическая деривация развивается на базе метафорического переноса наименования, то новая единица переходит в разряд качественных прилагательных (в нашем примере такое явление демонстрирует значение 2); если же в основе семантического производства лежит метонимия (см. значения 3 и 4), новая единица относится к разряду относительных прилагательных.

В XVIII в. (в период формирования языка русской нации) словообразовательный тип создания посессивных адъективов с суффиксом *-инъ- (-ынъ-)* не претерпел каких-либо серьёзных изменений, но база, на которой они создавались, продолжала расширяться. «Словарь Академии Российской» (далее – САР) [12] фиксирует многочисленные образования от существительных-терминов родства и свойства (*маминъ, теткинъ, мачихинъ, правнукинъ, внукинъ, снохинъ, падчерицынъ, золовкинъ, дѣдушкинъ, женнинъ, сестринъ*), от наименований людей по профессии или по званию (*дьячихинъ, монахининъ, надзирательницынъ, служанкинъ, слугинъ, служкинъ, графининъ, игуменьинъ, гомудынинъ, княжнинъ, дьяконицынъ*), по названию лица, связанному с какой-либо качественной характеристикой (*скрягинъ, любовницынъ, преступницынъ, пигалицынъ*) и др. Притяжательные прилагательные, образованные от названий животных, зафиксированные в САР [12], представлены следующими образованиями: *ослицынъ, сорокинъ, павинъ, плотицынъ, совиный, яркинъ, кокушкинъ, цаплинъ, ящерицынъ, козлиный* и многими другими. Как показывает собранный материал, рассматриваемая группа слов продолжает пополняться не только за счет морфемной, но и за счет семантической деривации.

Все указанные тенденции сохраняются в языке XIX в. Материалы, извлеченные из «Толкового словаря живого великорусского языка» В.И. Даля, показывают рост метонимических переносов в группе притяжательных адъективов: подобные слова начинают обозначать не только идею принадлежности, но и отношение к предмету, его свойство. Так, «*богородицынъ, богороднический*, ей принадлежащий, к ней относящийся; богоматерній» [13, т. 1, с. 144], «*гусиный, гусячий*, гусям свойственный, к ним относящийся, из них состоящий и пр.» [13, т. 1, с. 523].

В ходе исследования было замечено, что прилагательные на *-инъ- (-ынъ-)* в большинстве случаев в Словаре В.И. Даля подаются в паре с прилагательными на *-овъ- (-евъ-)*, причем последние обозначают принадлежность лицу мужского пола, а первые – женского. Приведем примеры словарных статей. «*Государевъ, государынинъ*, ему или ей принадлежащій, свойственный, к нему или к ней относящійся» [13, т. 1, с. 493]. «*Жрецовъ, жрицынъ*, ему, ей принадлежащій» [13, т. 1, с. 697]. «*Именинниковъ, именинницынъ*, ему, ей принадлежащій» [13, т. 2, с. 52]. При этом указанное правило в подаче материала распространяется и на представителей животного мира. «*Глухаревъ, глухаркинъ*, им принадлежащій, напр. гнѣздо» [13, т. 1, с. 457].

Анализ положения группы в современном русском языке показывает, что пополнение группы притяжательных прилагательных не столь активно, как в предшествующие эпохи, но этот факт никак не связан с продуктивностью самих суффиксов, что доказывают, например, случаи их употребления в детской речи и художественных текстах. Так, словари XX и XXI вв. фиксируют новообразования типа *аистиный, дрофиный, кенгуриный, котиный, лисиный* и т.д. [14; 15].

Таким образом, в ходе исследования подтвердилась гипотеза об изначальной продуктивности суффикса *-ин-*, использующегося в качестве форманта в процессе словообразования притяжательных прилагательных. Активное использование данной морфемы в речевой практике позволило создать значительное количество слов, дальнейшее развитие которых происходило с участием явления семантической деривации.

Библиографический список


1. Очерки по исторической грамматике русского литературного языка XIX века: в 5 т. *Изменения в словообразовании и формах существительного и прилагательного в русском литературном языке XIX века*. Москва: Наука, 1964; Т. 3.
2. Макарова С. Я. Родительный падеж принадлежности в русском языке XI – XVII вв. *Труды института языкознания*: в 8 т. Москва: Издательство АН СССР, 1954; Т. 3: 7 – 31.
3. Гриншпун Б.М. *Притяжательные прилагательные с суффиксами -ин-, -ов- в современном русском языке*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва: Московский государственный педагогический институт, 1967.
4. Виноградов В.В. *Русский язык (грамматическое учение о слове)*. Москва – Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1947.
5. Шанский Н.М., Тихонов А.Н. *Современный русский язык*: учебник для студентов педагогических институтов. Словообразование. Морфология. Москва: Просвещение, 1987; Ч. 2.
6. Шумилова М.В. Посессивный выбор в речевой практике дошкольников (по данным лингвистического эксперимента) *Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности:* материалы Международной научной конференции «Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива». Екатеринбург, 2016: 348 – 354.
7. Цейтлин С.М. *Словарь детских словообразовательных инноваций*. München: Verlag Otto Sanger, 2001.
8. Норман Б.Ю. Грамматика каноническая, реальная и потенциальная *Język i metoda*: Publikacja dofi nansowana przez Uniwersytet Jagielloński ze środków Wydziału Filologicznego. Kraków, 2015: 91 – 104.
9. Зверковская Н.П. *Суффиксальное словообразование русских прилагательных* XI – XVII вв. Москва: Наука, 1986.
10. *Словарь русского языка XI – XVII вв.* Москва: Издательство «Наука», 1975–2008.
11. Виданов Е.Ю. *Развитие аналитизма в современном русском словообразовании*: монография. Омск: Вариант-Омск, 2012.
12. *Словарь Академии Российской*: в 6 ч. Санкт-Петербург: Императорская Академия наук, 1789 – 1794.
13. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4 т. Москва: Русский язык, 1989 – 1991.
14. *Словарь современного русского литературного языка*: в 17 т. Москва – Ленинград: Издательство АН СССР, 1950 – 1965.
15. *Большой академический словарь русского языка*. Москва – Санкт-Петербург: Наука, 2004.

References

1. Ocherki po istoricheskoj grammatike russkogo literaturnogo yazyka XIX veka: v 5 t. *Izmeneniya v slovoobrazovanii i formah suschestvitel'nogo i prilagatel'nogo v russkom literaturnom yazyke XIX veka*. Moskva: Nauka, 1964; T. 3.
2. Makarova S. Ya. Roditel'nyj padezh prinadlezhnosti v russkom yazyke XI – XVII vv. *Trudy instituta yazykoznaniya*: v 8 t. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1954; T. 3: 7 – 31.
3. Grinshpun B.M. *Prityazhatel'nye prilagatel'nye s suffiksami -in-, -ov- v sovremennom russkom yazyke*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut, 1967.
4. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk (grammaticheskoe uchenie o slove)*. Moskva – Leningrad: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Ministerstva prosvescheniya RSFSR, 1947.
5. Shanskij N.M., Tihonov A.N. *Sovremennyj russkij yazyk*: uchebnik dlya studentov pedagogicheskih institutov. Slovoobrazovanie. Morfologiya. Moskva: Prosveschenie, 1987; Ch. 2.
6. Shumilova M.V. Posessivnyj vybor v rechevoj praktike doshkol'nikov (po dannym lingvisticheskogo 'eksperimenta) *Psiholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevoj deyatel'nosti:* materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii «Yazyk. Sistema. Lichnost': Lingvistika kreativa». Ekaterinburg, 2016: 348 – 354.
7. Cejtlin S.M. *Slovar' detskih slovoobrazovatel'nyh innovacij*. Műnchen: Verlag Otto Sanger, 2001.
8. Norman B.Yu. Grammatika kanonicheskaya, real'naya i potencial'naya *Język i metoda*: Publikacja dofi nansowana przez Uniwersytet Jagielloński ze środków Wydziału Filologicznego. Kraków, 2015: 91 – 104.
9. Zverkovskaya N.P. *Suffiksal'noe slovoobrazovanie russkih prilagatel'nyh* XI – XVII vv. Moskva: Nauka, 1986.
10. *Slovar' russkogo yazyka XI – XVII vv.* Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1975-2008.
11. Vidanov E.Yu. *Razvitie analitizma v sovremennom russkom slovoobrazovanii*: monografiya. Omsk: Variant-Omsk, 2012.
12. *Slovar' Akademii Rossijskoj*: v 6 ch. Sankt-Peterburg: Imperatorskaya Akademiya nauk, 1789 – 1794.
13. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Russkij yazyk, 1989 – 1991.
14. *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*: v 17 t. Moskva – Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1950 – 1965.
15. *Bol'shoj akademicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva – Sankt-Peterburg: Nauka, 2004.

*Статья поступила в редакцию 27.11.21*

УДК 81'282.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-579-581

***Volkova N.A.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the Russian Language and Literature, Gorno-Altaysk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: volkova_n.altay@mail.ru*

**TYPES OF DIALECT ADVERBS IN RUSSIAN DIALECTAL SPEECH OF ALTAI (ON MATERIAL OF "TALITSKY DICTIONARY").** The paper describes the general features and properties of the dialect adverbs of Altai. The research is carried out on the basis of "Talitsky Dictionary", which contains the vocabulary of dialectal speech of older generation of Talitsky Village of the Altai Republic. The subject of analysis in the work is the typology and semantics of dialectal adverbs in comparison with the literary language. The article presents and describes seven types of dialectal adverbs, notes the main features of their phonetics, word formation, semantics; the origin of individual words is considered to illustrate differences in the semantics of a dialect word from a literary one. In general, the article shows that dialectal adverbs in the studied regional material represent a large, complex, semantically heterogeneous class of words that requires further study.

*Key words:* **dialect vocabulary, Talitsky dialects, types of dialect vocabulary, adverbs, semantics of adverbs, ethnographisms, adverbial phraseology.**

***Н.А. Волкова,*** *канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: volkova_n.altay@mail.ru*

# ТИПЫ ДИАЛЕКТНЫХ НАРЕЧИЙ В РУССКИХ ГОВОРАХ АЛТАЯ (НА МАТЕРИАЛЕ «ТАЛИЦКОГО СЛОВАРЯ»)

Данная статья посвящена описанию результатов исследования диалектных наречий в русских говорах Алтая. Исследование проведено на материале «Талицкого словаря», в котором зафиксирована лексика русскоязычных жителей Талицкого сельсовета Усть-Канского района Республики Алтай. Предмет анализа в работе составляют типология и семантика диалектных наречий в сравнении с литературным языком. В статье представлено и охарактеризовано семь типов диалектных наречий, отмечены основные особенности их фонетики, словообразования, семантики; рассмотрено происхождение отдельных слов для иллюстрации отличий семантики диалектного слова от литературного. В целом в статье показано, что диалектные наречия в исследованном региональном материале представляют собой многочисленный, сложный, семантически неоднородный класс слов, требующий дальнейшего изучения.

*Ключевые слова:* **диалектная лексика, талицкие говоры, типы диалектной лексики, наречие, семантика наречий, этнографизмы, наречная фразеология.**

Актуальность работы состоит в том, что грамматика и семантика «периферийных» частей речи, к числу которых относятся наречия, изучены в диалектах значительно меньше, чем грамматика и семантика основных частей речи – существительных, прилагательных и глаголов. Положение наречий в системе частей речи, обусловленное достаточно поздним образованием в грамматической системе языка на базе уже существующих частей речи (существительных, прилагательных, глаголов и пр.), делает слова данной части речи интереснейшим объектом для наблюдений в области структуры и семантики слова. В научной литературе на сегодняшний день можно найти не так много источников, посвящённых диалектным наречиям [см., напр., 1–4].

Объект исследования – диалектные наречия, представленные в «Талицком словаре», который является дифференциальным словарём русских говоров отдельного района Горного Алтая. Словарь создавался в течение нескольких десятилетий. Материалы для словаря собирались в 50-х–70-х годах XX века в диалектологических экспедициях под руководством В.Н. Богданова, доцента кафедры русского языка Горно-Алтайского педагогического института, а затем обрабатывались его учениками, соавторами словаря – Г.В. Луканиной и В.Я Сениной. В настоящее время словарь имеет три издания, последнее, значительно дополненное, вышло в 2016 году [5]. На материале указанного словаря проводились семантические и грамматические исследования некоторых групп диалектной лексики [напр., 6; 7 и др.], но диалектные наречия не становились предметом специального изучения.

Предмет анализа в работе составляют семантика и типология диалектных наречий в сравнении с литературным языком. Цель исследования – классификация и описание структурно-семантических особенностей диалектных наречий талицких говоров, выявление их специфики. Новизна работы: впервые исследуется состав диалектных наречий талицких говоров (во внимание взято более 380 наречий): описывается их лексическая семантика, затрагивается специфика словообразования.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты работы могут быть применены на занятиях по русской диалектологии в вузе по профилям обучения «Филология», «Русский язык и литература», а также в школе в среднем и старшем звене при проведении внеклассных занятий по теме «Диалекты родного края». Изучение диалектной лексики необходимо, так как диалектология имеет большое значение для истории языка, и в этом заключается теоретическая значимость работы.

В «Талицком словаре» отражена лексика «сибиряков» и «поляков», так как они составляли основное население данной территории. «Поляки» – это потомки русских старообрядцев-переселенцев, которых после 1763 года по указу Екатерины II отправили из Речи Посполитой в Сибирь, на Алтай и частично – в Забайкалье. «Поляки» долгое время поддерживали только внутриобщинные брачные связи, избегая вступать в брак с представителями других сибирских этносов, но постепенно они смешались с другим населением. «Их речевое контактирование в течение длительного времени обеспечивало выработку талицких говоров как единой общей русской старожильческой языковой системы с сохранением в ней некоторых былых различий в фонетике и лексико-грамматическом строе севернорусского говора «сибиряков» и южнорусского говора «поляков» [5, с. 8]. В связи с этим в словаре имеются специальные пометы у отдельных слов («поляцк.» и сибиряцк.»), поясняющие их отнесённость к определённым пластам лексики.

Сплошная выборка наречий из «Талицкого словаря» позволила обнаружить более 380 слов. В соответствии с распространённой в науке классификацией диалектных слов [см., напр., 8, с. 263–264; 9, с. 36] мы определили следующие типы (здесь и далее: курсивом приведены диалектизмы, жирным шрифтом выделено ударение):

1. Акцентологический тип, при котором диалектизмы отличаются ударением от соответствующего литературного слова: *вовремя* – *‘во́время’*, *холодно* – *‘хо́лодно’*, *дочиста* – *‘до́чиста’*, *замертво* – *‘за́мертво’*.

2. Лексико-фонетический тип – характеризуется различием отдельных звуков при сходстве значений слов диалекта и литературного языка: *невного* – *‘немного’*, *вочень* – *‘очень’*, *настречу* – *‘навстречу’*, *кверьху* – ‘вверх в горы’, *взамужем* – ‘замужем’, *допозда* – ‘допоздна’, *поздо* – ‘поздно’, *строчно* – ‘срочно’, *нимо* – ‘мимо’, *по-совозному* – ‘по-совхозному’, *ментом* – ‘моментом’, *чажело* – ‘тяжело’.

3. Лексико-словообразовательный тип, в котором при общности корня с литературным языком наблюдается разное аффиксальное оформление наречий: *зимусь* – ‘прошедшей зимой’; *доразу* – ‘сразу, тотчас, немедленно’; *назавтре* – ‘завтра’, *почичас* – ‘до настоящего времени’; *по-зимушному* – ‘как прошлой зимой’; *приторомко* – ‘приторно’; *снутру* – ‘внутри, изнутри’; *сыпологу* – ‘полого’ и др.

4. Лексико-морфологический тип, отражающий особенности частей речи. Поскольку наречие является неизменяемой частью речи, мы к этой группе отнесли слова, которые не совпадают с частеречной принадлежностью литературного слова: *будь-будь* – ‘довольно много’, *нет-нет* – ‘изредка’, *шарком* – ‘шаря’, *утрами* – ‘по утрам’, *босяками* – ‘босиком’, *наверхах* – ‘на вершинах деревьев, на вершинах гор’.

Кроме этого к лексико-морфологическому типу можно отнести такую пару наречий, как *взамужем/ взамужьях,* которая различается семантикой единственного/множественного числа соответственно. На это указывают примеры в словарных статьях: «*Одна дочь взамужем; Дочери взамужьях все»* [5, с. 66].

5. Лексико-семантический тип, характеризующийся разницей в значении при наличии общего корня с литературным языком: *черно* – ‘о большом количестве’; *беда* – ‘много, усердно’; *дивно* – ‘в большом количестве, много’; *чертом* – ‘умело, быстро’; *чисто* – ‘несомненно, безусловно’; *крепко* – ‘долго’; *тощо* – ‘несыто’; *полого* – ‘нараспев’ и др.

6. Собственно-лексический тип, в котором корень диалектного слова отсутствует в литературном языке: *хлюнцой* – ‘трусцой’; *чиль-виль* – ‘туда-сюда’; *устогольно* – ‘много, в большом количестве’; *накуль* – ‘насколько’; *назерком* – ‘на расстоянии видимости’; *намедни* – ‘недавно’; *пазью* – ‘о непокрытой посуде’; *аргушем (аргышем, аргышом)* – ‘во множестве, скопом’; *сполусово* – ‘термин игры в лапту, удачно ударить мяч’.

7. Этнографический тип, который включает слова, отражающие специфику определённой местности, у этнографизмов нет синонимов в литературном языке. Такие слова могут обозначать бытовые предметы, некоторые сельскохозяйственные орудия, местные особенности жилых и хозяйственных построек и т.д.: *тулуном* – ‘без разреза’; *валом* – ‘способ съёмки рогов марала’; *кряжом* – ‘вид покрытия крыши на две стороны’.

Большую часть наречий составляют группы из лексико-словообразовательного типа (около 250 слов), лексико-фонетического типа (65 слов), собственно-лексического типа (45 слов). Меньшее количество наречий представлено в акцентологическом, лексико-этнографическом и морфологическом типах.

Охарактеризуем сначала наречия, представленные в меньшем количестве. Особенность наречий лексико-фонетического типа состоит в том, что в этой группе можно встретить разные комбинаторные изменения:

– метатеза (перестановка звуков): *по-сохвозному;*
– эпентеза (вставка звука внутри слова): *строчно* – ‘срочно’;
– протеза (вставка начального звука): *взамужем, вочень* – ‘очень’;
– диереза (выпадение звука): *допозда* – ’допоздна ’, *настречу* – ‘навстречу’, *порозь* – ‘порознь’, *поздо* – ‘поздно’.
– диссимиляция согласных звуков: *вного* – ‘много’, *маненько* – ‘маленько’.

Подобного типа комбинаторные изменения встречаются во многих говорах, однако в словаре есть специальные пометы для тех слов, которые были привезены поляками, в частности, как поляцкие отмечены такие фонетические особенности наречий, как *вочень* – очень, *квёрдо* – твёрдо. В словарных статьях приводятся следующие примеры: «*Крутo,* нареч. поляцк. Громко, быстро, внятно выговаривать слова. – *Мы топóльненски, говорим мы квёрдо, а поём мы крýто»*. А в других примерах словарных статей приводится прямое противопоставление отдельных слов: «***По-нáшему** по-сибиря́цки – сýмочка, а по-úхнему **по-поляцки** – тóрбочка».*

Особый интерес представляют наречия лексико-этнографического типа. Например, слово *тулуном,* что означает ‘без разреза’. Данное слово употребляется только в северных говорах. В «Этимологическом словаре» М. Фасмера [10] оно трактуется как тюркское по происхождению и в переводе на русский язык означает ‘кожаный мешок’ или просто ‘мешок’. Приведём пример из «Талицкого словаря»: «*Тулуном – сымаешь шкуру, без разрезу, а всякого зверька – тулуном: зад разрежешь и сдираешь как мешок, на пялы, подпялок… и волка – так»* [5, с. 379].

Кроме этого, к этнографизмам мы отнесли наречие *вáлом (валóм)* – ‘способ съёмки рогов марала’, отмеченное в словаре как устаревшее, и слово *кряжом* – вид покрытия крыши на две стороны. – «*Еслив по-круглому кроют, то по-круглому закрыто, а ежели по-анбарному закрыто, то кряжом называли»* [5, с. 167]. Синонимом к этому наречию указано слово *по-анбáрному.* В литературном языке имеется существительное «кряж», но наречие «кряжом» не зафиксировано. Возможно, литературное слово во втором его значении (‘толстый, короткий обрубок древесного ствола’) стало производящим для диалектного наречия. Обращение к сводному «Словарю русских народных говоров» показывает, что наречие *кряжом* там также не зафиксировано, но при этом в одном из значений многозначного существительного *кряж* отмечена форма творительного падежа в устойчивом сочетании *«дом кряжом»* [11, с. 362], характерная для новосибирских говоров. Таким образом, наречие *кряжом* в талицких говорах является результатом лексикализации формы творительного падежа.

Наречия из лексико-словообразовательного типа (самого многочисленного) в основном соответствуют однокоренным или синонимичным наречиям литературного языка: *зазря* – ‘зря, напрасно’; *одноли́чно* – ‘единолично’, *дарма* – ‘даром’, *напра́слинно* – ‘несправедливо, напрасно’. По способам словообразования наречий преобладают приставочно-суффиксальный и суффиксальный: лад-**о**м – ‘как следует, как должно’; пл**о**т-ом – ‘вплотную’; *на-голо́с-н-о* – ‘бездоказательно, голословно’, *на-верх-ах* – ‘на вершинах гор’, вз-голов-**ы** – ‘в изголовье’, во-кор**е**нь-е – ‘вконец, совершенно, совсем’ и т.п.

Присутствуют в немалом количестве наречия, образованные способом сложения: *вдругорядь* – ‘в другой раз, вторично’, *пе́рво-на́перво* – ‘прежде всего’, *исконве́к* – ‘издавна, испокон веку, очень давно, всегда, постоянно’; *дурноматно* – ‘очень громко, изо всех сил, в исступлении, в бешенстве (кричать, реветь, ругаться)’, *двоеру́ч* – ‘обеими руками’, *голоу¢хом* – ‘с непокрытой головой, без шапки, без платка’, *завсякопро́сто* – ‘запросто, без церемоний’, *пло́ть-наплоти́к* – ‘чрезвычайно плотно’.

Среди диалектных наречий из «Талицкого словаря» обнаруживаются слова-наречия, которые мы отнесли к лексико-морфологическому типу, представляющие собой застывшие падежные формы множественного числа существительных. Способ словообразования подобных наречий – переход или лексикализация: *босяками* – босиком, *наверхах* – на вершинах деревьев, на вершинах гор, *утрами* – по утрам.

Отметим, что вопрос о способах словообразования диалектных наречий в талицких говорах может стать темой отдельного исследования.

В лексико-семантическом типе по соотношению с литературным языком выделенные наречия можно поделить на две группы по следующим свойствам:

1) наречия, частично пересекающиеся по значению с литературным эквивалентом или с подобным однокоренным словом;

2) наречия, которые имеют совершенно другое значение по сравнению с аналогичным по форме словом литературного языка или однокоренным словом.

К первой группе можно отнести слова: *порядком* – ‘в определённой последовательности, рядами’; *по-поляцки* – ‘как у поляков’; *по-простому* – ‘просто, без затей’; *погодя* – ‘скоро, вскоре’; *навалом* – ‘много, сколько угодно’; *вплоть* – ‘вплотную, рядом, по соседству’.

Ко второй группе можно отнести такие слова, как: *беда* – ‘много, усердно’; *крепенько* – ‘о достаточно продолжительном времени’; *черно* – ‘о большом количестве’, *чертом* – ‘умело, быстро, неутомим’; *корыстно* – слово имеет два значения: 1) ‘много’, 2) ‘интересно’.

Примечательно то, что значение последнего наречия *(корыстно)*, как видим, не несёт в диалекте отрицательной коннотации, имеющейся в литературном языке. Об этом свидетельствует и однокоренное прилагательное – *корыстный,* которое в талицких диалектах означает ‘крупный, рослый’. Этимологический анализ слова корысть, согласно данным словаря М. Фасмера, показывает, что оно происходит от праславянского *koristь, от которого в числе прочего произошли: др.-русск., ст.-слав. користь, укр. ко́ристь ‘польза, прибыль’, «користа́ти з чого́» ‘пользоваться’; словенск. korîst, чешск. kořist ‘добыча, трофеи’. Другие учёные видят сближение его со словом koriti (*покори́ть*). По-видимому, первоначальное значение слова корысть – ‘добыча’. Однокоренные этому существительному прилагательное и наречие не имели того значения характеристики человека, которое свойственно современному русскому языку – ‘жажда наживы, алчность’. Эти значения появились позже. Таким образом, диалектное наречие *корыстно,* зафиксированное в «Талицком словаре», сохраняет более древнее значение без отрицательной коннотации.

В плане изучения происхождения слов выделяется группа собственно лексических наречий. Здесь можно встретить слова, заимствованные из других языков, например: *а́улом* – ‘во множестве, скопом’. Это слово образовано суффиксальным способом от тюркского «аул», что означает ‘поселение, стойбище, община’, т.е. аулом – всем поселением. У этого наречия отмечено слово-синоним: *аргушем (аргышем* и *аргышом),* происхождение которого также отсылает к тюркским языкам: «аргíш, аргы́ш «олений обоз», также *арьюш*, *рьюш*, арханг., сев.-сиб. (Даль), впервые в 1536 г.; ... сравнивают с коми argyš «олений обоз», но это слово в свою очередь могло быть заимств. из тюрк.; ср. уйг. аγуš «караван»...» [10, Т. 1, с. 84].

Среди наречий собственно лексического типа есть слова с корнями, которые стали производными для слов литературного языка, но сейчас эти связи утрачены. Так, наречие *сурáзно,* что означает ‘ругань бранным словом’, произошло от диалектного *сураз* – ‘ребёнок, рожденный вне брака’. В современном языке в словах «несуразный» и «несуразно» уже не вычленяется приставка (произошло опрощение в основе), и значение современного слова тоже модифици-

ровалось, оно просто несёт отрицательную оценку (нелепый, нескладный), не связанную с первоначальным значением.

Среди диалектных наречий есть такие, которые не имеют аналога в литературном языке, их значения можно объяснить только сочетанием нескольких слов (описательным оборотом), к примеру: *ш**о**ком-б**о**ком* – *'*колено в пляске во время *кураг**о**та'* (т.е. хоровода); *сн**о**ва* – *'*сразу после изготовления, пока новые*'*; *лоп**а**той* – *'*о рогах марала, похожих по форме на лопату*'*; *тур**о**м* – *'*всем вместе, с большой силой*'*; *кряж**о**м* – *'*вид покрытия крыши на две стороны*'*; ***на**зерком* – *'*на расстоянии видимости*'* и т.п., то есть у таких слов нет одиночного наречия-синонима в литературном языке, их значение можно передать только описательно. Немало встречается фразеологически связанных наречий: *реветь голосом* – *'*громко плакать*'*, *ночевать голодом и холодом* – *'*ночевать голодным и в холоде*'*, *грамотный по-старинному* – *'*умеющий читать религиозные книги на церковнославянском языке*'*, *гонять гоном* – *'*сильно гонять, безостановочно преследовать*'*, *ни впереде ни взаде* – *'*об отсутствии положительных качеств*'* и др.

В словаре также обнаруживаются наречия со значениями, которые точно установить не удалось, авторы словаря дают предположительное толкование, обозначив их вопросительным знаком: *неровн**о*** – ' за неровню? ', *хлюнц**о**й* – ' трусцой? и другие.

Таким образом, данный обзор особенностей диалектных наречий показывает, что эта часть речи в исследованном региональном словаре представляет собой очень многочисленный, сложный, семантически неоднородный класс слов.

Многообразие диалектных наречий сформировалось в результате действия различных языковых факторов и объясняется разными причинами: во-первых, наличием развитой системы словообразования и вариантности; во-вторых, развитием комбинаторных изменений звуков; в-третьих, особенностями семантического развития слова в говорах, в частности, сохранением архаической лексики или архаического значения; в-четвёртых, наличием заимствованных корней; в-пятых, существованием связанных значений и специфической наречной фразеологии.

Перспективы данного исследования могут быть связаны с детальным изучением и описанием способов словообразования диалектных наречий с учётом исторических изменений в структуре слова, а также более глубоким рассмотрением семантической структуры наречий в соответствии с имеющейся в литературном языке типологией наречий по значению.

Библиографический список


1. Попов И.А. *Наречие в русских народных говорах*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Москва, 1983. Available at https://www.dissercat.com/content/narechie-v-russkikh-narodnykh-govorakh
2. Драчева Ю.Н. *Структурно-семантические особенности наречий в современных вологодских говорах*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Вологда, 2011. Available at: http://diss.seluk.ru/av-jazykoznanie/710257-1-strukturno-semanticheskie-osobennosti-narechiy-sovremennih-vologodskih-govorah.php
3. Бочкарева Е.В. *Наречие в донских говорах: лексико-семантический и структурный аспекты исследования.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2008. Available at: https://www.dissercat.com/content/narechie-v-donskikh-govorakh-leksiko-semanticheskii-i-strukturnyi-aspekty-issledovaniya
4. Савелова Л.А. *Состав и типология диалектных различий адвербиальных систем русского языка (на материале говоров Архангельской области).* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sostav-i-tipologiya-dialektnyh-razlichiy-adverbialnyh-sistem-russkogo-yazyka-na-materiale-govorov-arhangelskoy-oblasti
5. Богданов В.Н., Луканина Г.В., Сенина В.Я. *Талицкий словарь*: справочное издание. Издание 3-е, исправленное, уточненное и значительно дополненное. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2016.
6. Особенности категории рода существительных в русских говорах Алтая. *Мир науки, культуры образования.* 2016; № 4 (59): 266 – 270.
7. Особенности склонения имён существительных в русских говорах Алтая (на материале «Талицкого словаря». *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук.* Москва: ООО «Институт стратегических исследований», 2017; Ч. 3, № 2 (97): 135 – 139.
8. *Русская диалектология.* Москва: Высшая школа, 1972.
9. Блинова О.И., Гордеева О.И., Гынгазова Л.Г. *Практикум по русской диалектологии*. Томск: Издательство Томского университета, 2010.
10. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка*: в 4 т. Перевод с немецкого и дополнения О.Н. Трубачёва. Москва: Астрель-АСТ, 2004.
11. *Словарь русских народных говоров.* Ленинград: Наука, 1979; Выпуск 15.


References


1. Popov I.A. *Narechie v russkih narodnyh govorah*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1983. Available at https://www.dissercat.com/content/narechie-v-russkikh-narodnykh-govorakh
2. Dracheva Yu.N. *Strukturno-semanticheskie osobennosti narechij v sovremennyh vologodskih govorah.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Vologda, 2011. Available at: http://diss.seluk.ru/av-jazykoznanie/710257-1-strukturno-semanticheskie-osobennosti-narechiy-sovremennih-vologodskih-govorah.php
3. Bochkareva E.V. *Narechie v donskih govorah: leksiko-semanticheskij i strukturnyj aspekty issledovaniya.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2008. Available at: https://www.dissercat.com/content/narechie-v-donskikh-govorakh-leksiko-semanticheskii-i-strukturnyi-aspekty-issledovaniya
4. Savelova L.A. *Sostav i tipologiya dialektnyh razlichij adverbial'nyh sistem russkogo yazyka (na materiale govorov Arhangel'skoj oblasti).* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sostav-i-tipologiya-dialektnyh-razlichiy-adverbialnyh-sistem-russkogo-yazyka-na-materiale-govorov-arhangelskoy-oblasti
5. Bogdanov V.N., Lukanina G.V., Senina V.Ya. *Talickij slovar'*: spravochnoe izdanie. Izdanie 3-e, ispravlennoe, utochnennoe i znachitel'no dopolnennoe. Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2016.
6. Osobennosti kategorii roda suschestvitel'nyh v russkih govorah Altaya. *Mir nauki, kul'tury obrazovaniya.* 2016; № 4 (59): 266 – 270.
7. Osobennosti skloneniya imen suschestvitel'nyh v russkih govorah Altaya (na materiale «Talickogo slovarya». *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. Moskva: OOO «Institut strategicheskih issledovanij», 2017; Ch. 3, № 2 (97): 135 – 139.
8. *Russkaya dialektologiya.* Moskva: Vysshaya shkola, 1972.
9. Blinova O.I., Gordeeva O.I., Gyngazova L.G. *Praktikum po russkoj dialektologii*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2010.
10. Fasmer M. *`Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Perevod s nemeckogo i dopolneniya O.N. Trubacheva. Moskva: Astrel'-AST, 2004.
11. *Slovar' russkih narodnyh govorov.* Leningrad: Nauka, 1979; Vypusk 15.


*Статья поступила в редакцию 01.12.21*

УДК 821.351.43 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-581-583

***Bekova M.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: madinabekowa@yandex.ru*

**SOCIAL ACTIVITY OF THE HERO IN INGUSH LITERATURE.** The article analyzes social activity of a character in the Ingush literature. It is noted that the appearance in Ingush literature, and then in other national literatures, of images of ordinary people, workers, fighters for renewal of the world heralded the emergence of a new aesthetic system. The aesthetic ideal of Ingush literature is revealed in images of war heroes, workers of the restructuring of agriculture, and the whole way of life, contemporaries, rural workers, doctors, nurses, teachers. At each stage, Ingush literature created images corresponding to the ideological and aesthetic needs of the era. In the best works, Ingush writers and poets strive to create an image of a hero in all his vital authenticity, multidimensionality and completeness of character. A socially active personality is established during periods of wars and revolutions. But the full-blooded image of an advanced fighter for folk ideals in Ingush prose in early 20th century has not yet been created. In this regard, dialogues of characters Said Chakhkiev, Akhmet Bokov, I. Bazorkin, M.-S. Pliev are characteristic. Much also depends not only on the author's position, but also on his talent, skill in depicting these historical events, responsible attitude to historical facts. In such novels, the main attention is paid to those shifts in the consciousness of the people that led them to the path of struggle. It is noted that in them socially determined characters are created.

*Key words:* **Ingush literature, social activity of hero, personality concept, national prose, historical novel, character of hero, image.**

***М.Р. Бекова**, канд. филол. наук, ст. преп. Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: madinabekowa@yandex.ru*

# СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ГЕРОЯ В ИНГУШСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье анализируется социальная активность героя в ингушской литературе. Отмечается, что появление в ингушской литературе, а затем и в других национальных литературах образов простых людей, рабочих, борцов за дело, за обновление мира возвестило о появлении новой эстетической системы. В образах героев войны, перестройки сельского хозяйства, да и всего уклада жизни, современников, тружеников села, врачей, медсестер, учителей выявляется эстетический идеал ингушской литературы. На каждом этапе ингушская литература создавала образы, соответствующие идейно-эстетическим потребностям эпохи. В лучших произведениях ингушские писатели и поэты стремятся создать образ героя во всей его жизненной достоверности, многомерности и полноте характера. Социально активная личность утверждается в периоды войн и революций. Но полнокровный образ передового борца за народные идеалы в ингушской прозе в начале 20 века еще не был создан. В этом отношении характерны диалоги героев произведений Саида Чахкиева, Ахмета Бокова, И. Базоркина, М-С. Плиева. Многое здесь зависит не только от авторской позиции, но и от его таланта, мастерства в изображении этих исторических событий, ответственного отношения к историческим фактам. В таких романах главное внимание уделено тем сдвигам в сознании народа, что привели их на путь борьбы. В них создаются социально детерминированные характеры.

*Ключевые слова:* **ингушская литература, социальная активность героя**, **концепция личности, национальная проза, исторический роман, характер героя, образ.**

Общеизвестно, что концепция личности, тип героя, в котором реализуется эстетический идеал литературы и искусства, определяют суть того или иного метода литературы. Рассмотрим правомерность этого утверждения на основе произведений ингушской литературы [1–8].

М.Н. Пархоменко отмечает, что «каждый новый творческий метод и начинается, и утверждает себя в искусстве открытием нового человека, входит в художественный процесс с новым героем, существенное содержание которого раскрывается в характере отношения художника к действительности, к миру, к обществу» [5, с. 156].

Появление в ингушской литературе, а затем и в других национальных литературах образов простых людей, рабочих, борцов за дело, за обновление мира возвестило о появлении новой эстетической системы. На каждом этапе ингушская литература создавала образы, соответствующие идейно-эстетическим потребностям эпохи. В лучших произведениях ингушские писатели и поэты стремятся создать образ героя во всей его жизненной достоверности, многомерности и полноте характера.

Актуальность исследования обусловлена тем, что тема социальной активности героя в ингушской литературе впервые исследуется в данной работе. В образах героев войны, перестройки сельского хозяйства, да и всего уклада жизни, современников, тружеников села, врачей, медсестер, учителей отражается эстетический идеал ингушской литературы.

Цель данной работы – изучение особенностей характеров, способствующих социальной активности героя в ингушской литературе.

Поставленная цель определила основные задачи исследования: определить условия становления социальной активности героя в ингушской литературе; описать нравственно-этические и структурно-поэтические особенности таких образов.

Ингушская литература в этом отношении идет к созданию полнокровных образов, преодолевая различного рода неплодотворные тенденции.

Особенности изображения действительности в ингушской прозе обусловлены прежде всего, своеобразием ее опыта, становления и развития. Ингушская литература всегда отличалась своей разнохарактерностью традиций, где имелись элементы исторической хроники, эпиграфических памятников, романтического и реалистического жанров. По своим идейно-эстетическим особенностям это разные произведения.

Х.М. Мартазанова отмечает, что в этот период «национальной прозе, поэзии и драматургии свойствен интерес к духовно-нравственной составляющей жизни общества. В литературу влилась новая волна молодых, талантливых художников слова – А. Боков, М.-С. Плиев, С. Чахкиев, К. Чахкиев, Дж. Албаков, И. Базоркин и др., отличительной чертой творческих поисков которых явился глубокий художественный анализ непростых, порой полярных жизненных явлений, стремление раскрыть героическое и положительное в решении темы исторического прошлого народа и современности». В изображении отдельной личности, стремлении к всестороннему раскрытию характера, углублению психологизма отразились общие тенденции развития ингушской литературы конца пятидесятых – начала шестидесятых годов XX века. Кроме того, четко обозначились особенности художественного мира самого писателя – субъективный подход к выбору внутренней темы, индивидуальный стиль и жанровые предпочтения. Писатели сумели проникнуть в суть национального характера своих героев, показать пути их успеха, пути к вершине мировой славы [4, с. 348].

К осмыслению творческой личности Идрис Базоркин подходил аккуратно, выискивая для образа те качества, которые необходимы для этого.

После Октябрьской революции происходит массовое пробуждение народа, энергия, дремавшая в нем до этого времени, высвободилась и была направлена на создание нового общества, на коренную перестройку общественных отношений на социально справедливой основе.

Писатели создают реалистически полнокровные, исторически достоверные образы новых людей. В них дано правильное в своей перспективе соотношение героя и народа.

Новые события дают мощный импульс борьбе за освобождение трудящихся горцев от двойного угнетения (национального и социального), ингушский народ пришел в движение, его творческие силы были разбужены небывалыми событиями.

Ингушские писатели и поэты творили в ясных и четких формах вновь обретенного реалистического искусства, они стремились писать языком, доступным широким народным массам.

Социально активная личность, как известно, утверждается в периоды войн и революций. Но полнокровный образ передового борца за народные идеалы в ингушской прозе в начале 20 века еще не был создан. В этом отношении характерны диалоги героев произведений Саида Чахкиева, Ахмета Бокова, И. Базоркина, М-С. Плиева. В романах А. Бокова «Сыновья Беки» и «Багровые зори», в романе С. Чахкиева «Из тьмы веков» герои рассказывают о своих надеждах, будущем, мечтают о социальной справедливости и мире. Героями этих произведений являются простые люди, участники гражданской войны и революции. Писатели создают обобщенное представление об этих людях.

Ингушская литература стремилась создать конкретно-пластические образы горцев в духе классической литературы. Таковы образы братьев в повести А. Бокова «Старый дом», которые погибли на войне, защищая родину.

В ингушской литературе первых десятилетий 20 века, после Октябрьской революции, конфликт определялся остротой классовой борьбы, революцией, гражданской войной, новыми социалистическими преобразованиями.

Изображение социальных потрясений требовало и соответствующих художественных решений. Чаще использовался прием антитезы, контраста. Писатели избегали полутонов, расставлял акценты по принципу свой – чужой, красный – белый.

В лучших произведениях ингушской прозы преодолевалась однотипность и одномерность в изображении героев. В этом смысле показателен роман А. Бокова «Багровые зори».

Социальная активность личности рельефно передана в историко-революционных произведениях. Эта закономерность проявляется, в частности, в романе А. Бокова «Сыновья Беки», который относится к историко-революционным романам. Образная система романа «Сыновья Беки» направлена на утверждение мысли о необходимости сознательной и последовательной борьбы с силами угнетения ради счастья народа. Волей обстоятельств главные герои романа оказались вовлеченными в орбиту войны. Логика поведения героев, еще не осознавших необходимость непосредственного участия в той борьбе, которая только начинается, подсказывает автору соответствующую систему образов.

Ю.А. Айдаев отмечает, что, «сделав движущей пружиной сюжета семью Беки, показав ее жизнь на широком социальном фоне явлений и фактов, соединив судьбы этой семьи с судьбами многочисленных героев, автор сумел изобразить историю народа через историю семьи» [1, с. 57].

В таких романах главное внимание уделено тем сдвигам в сознании народа, что привели их на путь борьбы. В них создаются социально детерминированные характеры.

Историко-революционные полотна, как правило, начинаются с описания жизни одной–двух семей, члены которых в дальнейшем оказываются вовлеченными в исторические события. Исторические деятели в этих произведениях появляются обычно где-то в середине повествования. Сильные и слабые стороны проявляются в изображении народа в период революции и гражданской войны.

Особой удачей писателя является проникновение в структуру классовых взаимоотношений в ингушском селе. Писатель изобразил историю народа через историю семьи. Он показал процесс пробуждения ингушского крестьянина, который, перейдя на сторону революции, приступил к строительству новой жизни [3, с. 13].

Показательно, что ряд героев выбирает путь революции, путь справедливости и мира. Порой они выбирают такой путь не в силу своих убеждений или каких-либо политических или идеологических мотивов, а по другим, совершенно не относящимся к расстановке классовых сил причинам.

Образы исторических деятелей в этих романах возникают по мере их появления на исторической арене в годы революции и гражданской войны: Киров, Ленин, Серго Орджоникидзе.

Анализ романов-дилогий Ахмета Бокова «Сыновья Беки» и «Багровые зори» показывает, как художественность сочетается с историческими фактами. Факты являются необходимыми атрибутами исторического романа, занимательно, психологически достоверно показывающего судьбы великих и малых людей, их любовь, боль и горечь поражений и, наконец, радость победы. Писатель остается верен исторической правде, описывая взаимоотношения (картина острого столкновения идей двух лагерей на Моздокском горско-казачьем съезде), четко придерживается и географических реалий. Есть в повествовании романов и названия рек (Терек), названия городов (Назрань, Прохладный, Малгобек, Грозный, Моздок, Пятигорск), названия республик (Казахстан). Автор следует исторической правде в описании революции и гражданской войны [3, с. 17].

Многое здесь зависит не только от авторской позиции, но и от его таланта, мастерства в изображении этих исторических событий, ответственного отношения к историческим фактам. Такой подход дает возможность писателю акцентировать внимание на главных деятелях того периода и параллельно с этим воссоздать обобщающие образы, абстрагируясь от конкретных исторических лиц.

В изображении деятелей революции ингушская проза накопила большой опыт. Произведения писателей И. Базоркина, А. Бокова и других явились шагом вперед в изображении социально активных личностей. Описывая исторические события, авторы опираются на документы эпохи, воспоминания современников и революционеров-соратников.

Появление исторических романов – явление симптоматическое, так как они в значительной мере удовлетворяют интерес читателя к переломным эпохам истории родного края, многострадального ингушского народа.

Кроме указанных исторических романов, в ингушской литературе немало представлено произведений, повествующих о социалистических преобразованиях в Ингушетии. Это особые пласты ингушской литературы, которые имеют не столько жанровые, сколько идейно-тематические обозначения. Накал в них классовой борьбы приближается к историко-революционным произведениям.

Так, в повестях И. Базоркина «Путь артиста», «Парень из аула Атаги», в киноповести «Труд и розы», на наш взгляд, поднят более широкий круг проблем. Жизнеописание Махмуда Ишхоева дается более широко, нежели в очерке. При этом автор сосредотачивает внимание не столько на судьбе одного героя, Махмуда, сколько показывает разностороннюю жизнь людей искусства. Писатель воспроизводит «хронику» трудного и долгого пути к всеобщему зрительскому признанию Махмуда, изображая при этом революционные события, связанные с судьбой отца героя [4, с. 347].

Писатель в своих повестях и романах ставит проблемы приобщения ингушей к современной культуре, показывает процесс становления артиста Махмуда Эсамбаева.

Главной задачей ингушской литературы является постижение характера современника. Если в произведениях историко-революционной прозы мы всматриваемся в черты передовой личности эпохи, то в произведениях о современности видим, как эти черты проявляют себя в новых условиях, чем они обогащаются сегодня.

В исследовании использовался системно-типологический метод анализа.

Научная новизна заключается в том, что в данной статье впервые проводится анализ социальной активности героя в ингушской литературе.

Теоретическая значимость статьи определяется тем, что в ней анализируется социальная активность героя в ингушской литературе, проводится детальный анализ нравственно-этических и структурно-поэтических особенностей, составляющих образ социально активной личности.

Практическая ценность работы заключается в том, что полученные результаты могут применяться в практике преподавания ингушской литературы, литературного краеведения, на спецкурсах в университете.

Проведенный анализ ингушской литературы привел к следующему выводу: образ социально активной личности в его функциональном и идеологическом отношениях наиболее четко выражен в историко-революционных произведениях, где предельно открыто показан классовый смысл событий. Для произведений такого плана характерны контрастное изображение, прямое противопоставление положительного и отрицательного героев. Однако отсюда проистекает и схематизм в изображении окружающей действительности и поступков героев.

В современных произведениях ингушской прозы характер героя раскрыт более глубоко, его образ воссоздан многомернее. Столкновения характеров идут по линии нравственной борьбы.

Библиографический список


1. Айдаев Ю.А. *Зеркало жизни* (Сборник литературно-критических статей). Грозный, 1987.
2. Базоркин И.М. Путь артиста. *Собрание сочинений*: в 6 т. Магас, 2001; Т. 5.
3. Бекова М.Р. *Художественный мир прозы Ахмета Бокова*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2016.
4. Даурбекова Х.Х., Бекова М.Р. Ингушский исторический роман (на материале романа «Берд» Ибрагима Дахкильгова). *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 421 – 423.
5. Евлоева А.М., Бекова М.Р. Отображение героизма народа в рассказе «рассказ старца» Багаудина Зязикова. *Вестник Ингушского научно-исследовательского института гуманитарных наук им. Ч.Э. Ахриева*. 2021; № 1: 97 – 99.
6. Мартазанова Х.М. Осмысление судьбы творческой личности в художественном мире И. Базоркина. *Мир науки, культуры и образования*. 2015; № 5.
7. Мартазанова Х.М. *Ингушская XX века: национально-художественные истоки, жанровая специфика, поэтика*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Махачкала, 2017.
8. Пархоменко М.Н. *Социалистический реализм сегодня. Проблемы и суждения*. Москва: Художественная литература, 1977.


References


1. Ajdaev Yu.A. *Zerkalo zhizni* (Sbornik literaturno-kriticheskih statej). Groznyj, 1987.
2. Bazorkin I.M. Put' artista. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Magas, 2001; T. 5.
3. Bekova M.R. *Hudozhestvennyj mir prozy Ahmeta Bokova*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2016.
4. Daurbekova H.H., Bekova M.R. Ingushskij istoricheskij roman (na materiale romana "Berd" Ibragima Dahkil'gova). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 421 – 423.
5. Evloeva A.M., Bekova M.R. Otobrazhenie geroizma naroda v rasskaze "rasskaz starca" Bagaudina Zyazikova. *Vestnik Ingushskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta gumanitarnyh nauk im. Ch.`E. Ahrieva*. 2021; № 1: 97 – 99.
6. Martazanova H.M. Osmyslenie sud'by tvorcheskoj lichnosti v hudozhestvennom mire I. Bazorkina. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2015; № 5.
7. Martazanova H.M. *Ingushskaya XX veka: nacional'no-hudozhestvennye istoki, zhanrovaya specifika, po`etika*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Mahachkala, 2017.
8. Parhomenko M.N. *Socialisticheskij realizm segodnya. Problemy i suzhdeniya*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1977.


*Статья поступила в редакцию 28.11.21*

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ ..... 3

## СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

***З.Н. Лукьянова***
ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ИНСТИТУТА КУЛЬТУРЫ МЕТОДОМ УСВОЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ ..... 5

***А.А. Арамисов***
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ЦЕЛЬ И РЕЗУЛЬТАТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОТРУДНИКОВ ОВД РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ..... 7

***А.А. Асташова***
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ..... 10

***В.Д. Бекетова***
СПОСОБЫ ГЛАГОЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ И ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ..... 14

***О.В. Белоконь, М.В. Едренкина***
МОДЕЛИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ОБУЧЕНИЯ КОНСТРУИРОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ..... 16

***Ю.В. Ваганова***
ПРОЕКТНАЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ..... 20

***А.О. Гетманенко, А.И. Бабурян***
ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ВОКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ..... 22

***Н.А. Горбулина***
ВЕДУЩИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО АСПЕКТА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ ОБУЧАЮЩИМИСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ..... 25

***Н.Б. Колесник***
РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В СРЕДОВОМ ДИЗАЙНЕ ..... 27

***Р.Ю. Костюченко***
ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ ..... 30

***И.А. Везнер, И.В. Лисица***
ТРАНСВЕРБАЛИЗАЦИЯ НЕПРОТОТИПИЧЕСКОЙ КАУЗАТИВНОЙ СЕМАНТИКИ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ ..... 33

***С.В. Михеева***
ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ..... 37

***Н.И. Никонова, С.Ю. Залуцкая***
СОЧИНЕНИЕ В РАМКАХ ЕГЭ ПО ЛИТЕРАТУРЕ: ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ ШКОЛЬНИКОВ ЯКУТИИ ..... 39

***Н.И. Никонова***
МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ..... 41

***Э.С. Одаева***
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В САМОРАЗВИТИИ УЧАЩИХСЯ ..... 43

***В.К. Шаповалов, И.Ф. Игропуло, М.М. Арутюнян***
ИНФРАСТРУКТУРА СОЦИАЛЬНО-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ: ЭТНОРЕГИОНАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ ..... 45

***В.В. Семёнов, И.В. Медведев, А.С. Андрианов***
СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ, ХАРАКТЕРНЫХ ДЛЯ УСЛОВИЙ ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА ..... 49

***Ю.А. Семенова, К.В. Немальцева***
ПРИЁМЫ РАБОТЫ С ФАНФИКШЕНОМ В КУРСЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ С УЧАЩИМИСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ..... 51

***И.В. Соловкина, М.Е. Деев***
ОСОБЕННОСТИ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ ..... 54

***Т.А. Усманова***
СИСТЕМА ПРИЕМОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ..... 57

***Е.А. Чекалева***
САМООРГАНИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА ..... 59

***Ю.А. Ястремская, В.А. Никитина***
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ РОМАНОВ О ГАРРИ ПОТТЕРЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЫ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ ..... 62

***Гао Тянь***
КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПОЛЕ «ПАТРИОТИЗМ» КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ..... 65

***А.С. Бугреева***
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ РАСПРЕДЕЛЕННОГО РЕЕСТРА В ПАРАДИГМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 67

***И.С. Буракова, Н.А. Перепёлкина, О.С. Смирнова***
ВОПРОСЫ ПРОФИЛАКТИКИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ..... 70

***М.Я. Добря, Т.А. Дорофеева, М.Л. Мальчевская***
ИССЛЕДОВАНИЕ ТРАДИЦИЙ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В СЕМЬЯХ ТАТАРСКОЙ ДИАСПОРЫ ЮЖНО-СИБИРСКОГО РЕГИОНА ..... 73

***М.Я. Добря, М.Л. Мальчевская***
ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЯ СОЦИАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КИРГИЗСКОЙ ДИАСПОРЫ ЮЖНО-СИБИРСКОГО РЕГИОНА ..... 76

***Я.В. Макарчук, Ю.И. Моруденко, М.В. Хортова***
ПРИОБЩЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ТРАДИЦИЯМ КОРЕННЫХ НАРОДОВ ЮЖНОЙ СИБИРИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПАНОРАМНЫХ НАГЛЯДНЫХ ПОСОБИЙ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 79

***Н.Н. Мальчукова***
КУРАТОРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ТРУДОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ В МИРОВОЗРЕНИИ БУДУЩЕГО КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА ..... 82

***М.Р. Абдулов***
СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ ..... 84

***А.П. Гогурчунов***
СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ..... 87

***Н.П. Гусева, М.А. Никова***
РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СПОСОБ КОРРЕКЦИИ ОШИБОК ..... 89

***Т.А. Ивашкина***
ОРГАНИЗАЦИЯ ОНЛАЙН-КОНТРОЛЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ..... 92

***М.Л. Кац***
СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПЕВЧЕСКОГО СТИЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВОКАЛУ ..... 94

***М.В. Николаева***
«АВТОМАТ»: БЫТЬ ИЛИ НЕ БЫТЬ ..... 96

***Е.А. Сорокина***
ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ..... 100

***Т.А. Шергина***
ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНОГО ОСНОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛАХ АРКТИКИ ..... 104

***А.С. Восковская***
ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ПРОЦЕСС ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ ..... 106

***В.Е. Евдокимова, Н.Н. Устинова***
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ И КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОДЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ, МАТЕМАТИКИ, ФИЗИКИ ..... 110

***Е.А. Казаева, И.А. Курочкина, А.В. Ахмеров, Н.С. Чхетиани***
ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 112

***Н.А. Ларина, Е.Л. Малютина***
УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ: ОПЫТ Н***СКОЙ ОБЛАСТИ ..... 118

***Э.И. Осмаева***
ФАСИЛИТАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПОВЫШЕНИИ ПРОДУКТИВНОСТИ КОЛЛЕКТИВНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ..... 121

***Р.О. Абдулхалимова, З.М. Саламова, П.М. Рамазанова***
ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА К ИЗУЧЕНИЮ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА....123

***М.Г. Ахмедова, И.О. Багамаева, Н.У. Ярычев***
ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ....126

***И.А. Ерина, Н.И. Абдуллаева, Б.В. Рыкова***
ПЕРЕХОД К ЦИФРОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ – НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ....128

***Е.С. Заикина***
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КУЛЬТУРЫ САМООБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ....131

***А.И. Канарейкин***
МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОВЕДЕНИЮ ПРАКТИКУМА ПО ФИЗИКЕ СО СТУДЕНТАМИ НЕФИЗИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ....134

***А.Б. Панькин***
АКТУАЛИЗАЦИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ АКАДЕМИКА Г.Н. ВОЛКОВА....136

***Т.А. Усманова***
ТЕХНОЛОГИИ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОСВОЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В РЕЖИМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ....138

***Ху Чжиюань***
ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ИЗУЧЕНИЮ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА....141

***М.С. Чекалина***
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ «ПРОГНОЗИРОВАНИЕ» В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ....144

***А.Э. Азизханова, А.Г. Джамалудинова***
СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ....147

***С.Н. Алексеева, У.Д. Антипина, О.Н. Дмитриева***
ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ПРИЛОЖЕНИЯ «ARHEMO» НА ПЛАТФОРМЕ .NET. ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПАТОФИЗИОЛОГИЯ»....149

***У.Д. Антипина, С.Н. Алексеева, О.Н. Дмитриева***
ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE В ПОДГОТОВКЕ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ МЕДИЦИНСКИХ КАДРОВ....152

***В.Н. Бородина, А.И. Петимко***
КИБЕРБУЛЛИНГ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ....154

***М.А. Григорьева, Р.С. Сатретдинова***
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ МАГИСТРАНТОВ И АСПИРАНТОВ ПИСЬМЕННОЙ НАУЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....157

***А.С. Петелин, И.А. Демидова***
МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ....160

***Д.В. Агальцова, Н.С. Ильющенко***
МОДЕЛЬ КЕЙС-МЕТОДА В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....162

***Лейла Голинежад Бодаг, Сейед Хасан Захраи, Нахид Шейхи Джоландан***
СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ РКИ: ПРИНЦИПЫ ЕГО ОТБОРА И ОРГАНИЗАЦИИ....165

***Э.Ф. Насырова, Р.И. Насыров***
ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ....167

***Т.П. Оборочан***
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ....169

***М.С. Богомольный***
ПОРТРЕТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ШКОЛЫ БЕЛЬКАНТО....172

***Р.В. Иванина***
РАЗВИТИЕ СТИЛЕВОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭВОЛЮЦИИ СТИЛИСТИКИ ФОРТЕПИАННОГО ТВОРЧЕСТВА А.Н. СКРЯБИНА)....174

***А.А. Ивахненко***
ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕКВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ....176

***Е.П. Кабкова***
СТИХИЙНАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ СРЕДА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ....180

***Е.П. Кабкова, Е.Н. Николаева***
ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ КОНЦЕРТНОЙ И КОНКУРСНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАСТНИКОВ ШКОЛЬНЫХ ХОРОВЫХ КОЛЛЕКТИВОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ВЫЗОВОВ....182

***Е.А. Каминская***
ТВОРЧЕСКОЕ ПРЕЛОМЛЕНИЕ ТРАДИЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ И ОСВОЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА....185

***Е.А. Каминская, С.В. Дедов***
МУЗИЦИРОВАНИЕ В СМЕШАННОМ АНСАМБЛЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА....187

***Н.Г. Панова***
МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ДОСУГА....190

***Су Цзюнь, А.П. Мансурова***
АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПИАНИСТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКИ КИТАЯ....192

***С.В. Белова, Т.С. Хазыкова, С.Н. Ботов***
ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В РАКУРСЕ ГУМАНИТАРНОСТИ И ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПАНСОФИИ....195

***П.Д. Гаджиева, Р.В. Раджабова, М.А. Ибрагимов***
ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ МОЛОДЕЖНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ....198

***А.А. Ганзюк, Е.И. Федак***
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ КУРСАНТОВ В ХОДЕ ПРАКТИК И ВОЙСКОВЫХ СТАЖИРОВОК....200

***Л.Т. Зембатова***
КОРРЕКЦИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ НА ОСНОВЕ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА....202

***Э.М. Каримулаева, А.М. Курбанова, Р.М. Куччаев***
ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАВОВОМ ОБРАЗОВАНИИ....204

***Д.М. Кожевников***
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА....207

***С.В. Белова, А.О. Манджиева***
ГУМАНИТАРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА....209

***Н.В. Митряшкина***
ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ВОПРОСАХ ПРОФИЛАКТИКИ КИБЕРБУЛЛИНГА В СРЕДЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ....213

***Е.В. Муссауи-Ульянищева***
ЭЛЕКТРОННЫЕ СЛОВАРИ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ....214

***З.Х. Урусов***
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ МОЛОДЫХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ....217

***А.А. Темербекова***
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ДЕКОМПОЗИЦИИ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЛОГИКО-ДИДАКТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕМЫ....219

***Л.Ю. Обухова***
ТРУДНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ....221

***М.И. Северьянова, О.Е. Винокурова, С.Т. Лыткина***
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РОЛЬ ФИТНЕСА КАК СРЕДСТВА СНИЖЕНИЯ ВЕСА У ЖЕНЩИН ПЕРВОГО ПЕРИОДА ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СЕВЕРА (НА ПРИМЕРЕ ФИТНЕС-ЦЕНТРА «БОДИЛАЙН»)....224

***Г.С-Х. Дудаев***
АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ПОНИМАНИЮ ФЕНОМЕНА ДОВЕРИЯ....228

***Ян Фан***
ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ....230

***Л.В. Байкалова, Л.Г. Серебрякова, Л.Г. Шебалина***
ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ЭТАПЫ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ.....232

***И.Р. Лазаренко, С.В. Колесова, Л.Г. Куликова, А.Н. Логинов***
МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ.....236

***А.В. Маланичева***
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОВОРКИНГА В ОБРАЗОВАНИИ.....240

***С.Н. Архипова, К.П. Бордей***
РАЗВИТИЕ АТРИБУТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МАЛЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ЖАНРОВ.....242

***С.О. Базаркулов***
ЦЕННОСТИ И ОБРАЗОВАНИЕ.....245

***Н.А. Ворожцова***
УЧЕТ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....247

***Я.А. Ивонина***
РАЗВИТИЕ SOFT SKILLS У МАГИСТРАНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ».....250

***О.В. Копанева, О.В. Лешер, Л.И. Антропова***
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К КОММУНИКАТИВНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ ПОСРЕДСТВОМ ВКЛЮЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В РАЗРАБОТКУ СОВМЕСТНЫХ ПРОЕКТОВ.....252

***Е.А. Жданова, О.М. Крайник***
ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В СЕТЕВОЙ ФОРМЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА «БОЛЬШОЙ АЛТАЙ».....254

***Ч.Т. Сагды, С.Х. Хурен-оол, И.Н. Дамба***
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....257

***Л.Ю. Негробова***
ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И СОВРЕМЕННЫЕ ЭТАПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ В РОССИИ.....260

***Е.М. Барвинская***
ВОПРОСЫ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ В МУТАЦИОННЫЙ ПЕРИОД.....263

***О.А. Блок***
К ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КЛАССАХ ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ: АСПЕКТЫ АНАЛИЗА.....266

***И.И. Куракина***
ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ И ИСКУССТВОВЕДОВ В ОБЛАСТИ ТРАДИЦИОННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОМЫСЛОВ.....268

***А.А. Подмаренко***
ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....271

***А.Р. Алиева***
ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ SOFT SKILLS В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....273

***Б.Ш. Алиева, И.О. Багамаева***
РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОКАЗАНИЯ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, НАХОДЯЩИМСЯ В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ.....276

***Б.Ш. Алиева, И.О. Багамаева***
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОЙ КЛИНИКИ.....278

***Д.У. Биджиев***
СТРУКТУРА И СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....281

***И.Р. Гумашвили, Ш.И. Булуева***
УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА.....283

***П.Д. Гаджиева, Р.В. Раджабова, М.А. Ибрагимов***
О ВОПРОСАХ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ.....285

***А.Р. Дадаева***
СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК ВОЗМОЖНЫЙ ВАРИАНТ ПРОФОРИЕНТАЦИИ В УНИВЕРСИТЕТЕ.....287

***О.В. Дедюхина***
«ПЕСНЬ ЛИНОСА» ДЛЯ ФЛЕЙТЫ И ФОРТЕПИАНО А. ЖОЛИВЕ: К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ (МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ).....289

***С.С. Джабагова***
ОБЩЕНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ.....292

***Ш.И. Джанзакова, Д.Р. Муталиева, А.А. Мурзашева***
ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ТРАДИЦИИ КАЗАХСКОЙ СЕМЬИ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ И ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ.....294

***Л.Г. Емец, Н.Н. Уварова***
АКТУАЛЬНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС.....297

***И.В. Исайкин***
ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА.....300

***А.Ю. Куличенко***
САМООЦЕНКА ИКТ-КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ.....301

***А.А. Маленкова***
ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ.....304

***Е.Б. Манахова***
РАЗНОПЛАНОВЫЕ КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА.....306

***Л.М. Мартынова***
РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА И СКЕТЧИНГА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН.....309

***М.С. Ремизова***
ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19.....311

***И.А. Ерина, И.Р. Позднякова, Ю.В. Сорокопуд***
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ.....313

***И.И. Фоменко***
ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ НЕПРИЯТИЯ ЖЕСТОКОСТИ У ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА.....315

***Т.Г. Черняк***
МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕДАГОГОВ – РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПРОЕКТОВ ПО ВОПРОСАМ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К КОНКУРСНЫМ МЕРОПРИЯТИЯМ ТЕХНИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ.....317

***А.В. Шумакова, В.А. Яшуткин, Е.И. Дворникова***
АВТОРИТЕТ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК ДЕТЕРМИНАНТА КОНСТРУКТИВНОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОТНОШЕНИЙ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ».....319

***Я.Е. Рупасова***
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....321

***Е.А. Савченко, Н.Л. Голубева***
ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВЕННЫХ БИБЛИОТЕК ГОРОДА АРМАВИРА (КОНЕЦ XIX – 40-Е ГОДЫ XX ВВ.).....325

***Е.А. Фаворская***
КОМПОНЕНТЫ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ В ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КЕЙС-МЕТОДА.....327

***Т.Ю. Храмова***
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РЕАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....331

***А.С. Чухров***
ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА.....333

***Д.А. Шапорев***
К ВОПРОСУ О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ АЛТАЯ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА СОВЕТСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ (КОНЕЦ 1980-Х–1991 ГГ.).....336

***В.В. Шишина, И.А. Еремеева, А.Ю. Стельмахович***
ШКОЛЬНЫЙ ИНФОРМАЦИОННО-БИБЛИОТЕЧНЫЙ ЦЕНТР КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ.....338

***И.А. Юдина, Н.А. Михайлова***
ОРГАНИЗАЦИЯ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.....341

***Е.А. Вьюгина, С.П. Анзорова***
ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ.....344

***Р.П. Абдина***
НЕМАТЕРИАЛЬНОЕ КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ РЕСПУБЛИКИ ХАКАСИЯ И СПОСОБЫ ЕГО ПОПУЛЯРИЗАЦИИ.....346

***Гао Цзяи***
СИТУАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КИТАЕ.....348

***И.В. Прояева, А.Н. Колобов***
О ПРИМЕНЕНИИ ГЕОМЕТРИИ К РЕШЕНИЮ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ.....352

***А.М. Магомедгаджиева, З.Д. Гаджиева, Ш.С. Гаджиагаев***
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ЕГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ.....354

***М.В. Мицкевич***
МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ОПЫТ ОБРАЩЕНИЯ К СОВРЕМЕННЫМ СЕКВЕНСОРАМ И ПРОБЛЕМЫ НАПИСАНИЯ МУЗЫКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИРТУАЛЬНЫХ VST–ИНСТРУМЕНТОВ.....356

***Н.В. Арчахова, С.Е. Юшков***
ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СТРАНОВЕДЕНИЮ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО (АНТИКЛИПОВОГО) МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ.....359

***А.А. Рубцов***
ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ И ВОКАЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....361

***И.О. Товпич***
КОМПЕТЕНЦИЯ «СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНИЦИАТИВА» WORLDSKILLS В ЛИНЕЙКЕ ЮНИОРОВ И МОЛОДЫХ ПРОФЕССИОНАЛОВ.....365

***В.Р. Малахова***
МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ.....368

***А.В. Шадрина, В.С. Чернявская***
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ГРУППОВОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ДЛЯ СНИЖЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИТУАЦИИ ПАНДЕМИИ.....371

***Р.Я. Юсупова, Ш.И. Булуева***
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....373

***Ю.В. Денисенко***
СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «МУЗЫКАЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА» ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ДШИ.....375

***Е.Ю. Стрельцова, О.И. Бабанова***
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПУТЕЙ И СРЕДСТВ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЭТНОХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ВВЕДЕНИЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ.....378

## ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

### ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

***К.А. Авдонина***
ПЛЕЯДА И НОРМАТИВНАЯ ПОЭТИКА: ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ «ПОЭТИЧЕСКОГО ИСКУССТВА» ЖАКА ПЕЛЕТЬЕ ДЮ МАНА.....382

***Ю.В. Ахметшина***
ОБРАЗОВАНИЕ ЖЕНЩИНЫ В ЯПОНИИ И АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАНАХ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА.....384

***Л.Р. Велилаева***
СИСТЕМА ПЕРСОНАЖЕЙ В ШОТЛАНДСКО-АМЕРИКАНСКОЙ ЭМИГРАЦИОННОЙ ПОЭЗИИ XIX ВЕКА.....387

***Ма Цзинян***
ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ТЕКСТОВОГО СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ ‘СТРАХ’ В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ».....389

***Е.А. Мельникова***
ВЛИЯНИЕ ЗАГОЛОВКОВ НОВОСТНЫХ МЕДИАТЕКСТОВ НА ПСИХОСФЕРУ ЧИТАТЕЛЯ: ЭКОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....392

***М.Ю. Некрасова, О.В. Барская***
ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УПОТРЕБЛЕНИЯ ВОЕННЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ТЕКСТАХ ВОЕННОЙ ТЕМАТИКИ.....394

***Е.Б. Павлова, Е.В. Терентьева***
ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ОНЛАЙН-ПЕТИЦИИ КАК ФОРМА СОВРЕМЕННОЙ ПРОТЕСТНОЙ ПРАКТИКИ.....399

***А.Э. Рахимова***
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА С НЕМЕЦКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК НАУЧНОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ НАУЧНОЙ СТАТЬИ НА ТЕМУ ПАНДЕМИИ COVID-19).....401

***Т.Ю. Сомикова, М.И. Абдыжапарова, А.О. Аткова***
ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКЦИЙ TED TALKS И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕДАЧИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК.....403

***Сунь Цзин, Чжоу Цзышэн***
ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТАТЕЙ О ЧАЙНОМ ПУТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА РОССИЙСКИХ СМИ).....406

***А.С. Фролова***
ПОЭТОЛОГИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ТРИПТИХА ХАЙНЕРА МЮЛЛЕРА: «ФИЛОКТЕТ» («PHILOKTET»), «ГОРАЦИЙ» («DER HORATIER») И «МАУЗЕР» («MAUSER»).....409

***Н.В. Кондрашова***
МЕХАНИЗМЫ МЫШЛЕНИЯ И ИХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....411

***Лю Вэньцзя***
ПОДГОТОВКА УСТНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ В КИТАЙСКОЙ ПРОГРАММЕ MTI.....414

***А.В. Байчик***
АНТРОПОГЕННОСТЬ МАССМЕДИЙНОГО ПРОСТРАНСТВА.....417

***Р.О. Муталов***
КАТЕГОРИЯ ЧИСЛА В ШАРИНСКОМ ДИАЛЕКТЕ КАЙТАГСКОГО ЯЗЫКА (ДАРГИНСКАЯ ГРУППА ЯЗЫКОВ).....422

***А.А. Омаров***
СОМАТИЧЕСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ДАРГИНСКОГО И АРАБСКОГО ЯЗЫКОВ С ЗООМОРФНЫМ КОДОМ КУЛЬТУРЫ.....424

***О.С. Дьяковская, С.А. Серова***
ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ЛОНГРИДОВ В РЕГИОНАЛЬНЫХ СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ СЕТЕВЫХ МЕДИА ТАМБОВСКОЙ ОБЛАСТИ).....426

***О.Ю. Черных, А.М. Черных***
СПЕЦИФИКА ФЕМИНИННЫХ ОБРАЗОВ В РОССИЙСКОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ.....429

***Э.П. Аргунеев***
СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ КОМПОНЕНТОВ КРЕОЛИЗОВАННОГО ТЕКСТА.....431

***С.Б. Жулидов, М.В. Золотова, С.С. Иванов***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ПРИ ПЕРЕДАЧЕ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДЛИННИКА (НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ).....434

***М.М. Иоскевич***
СОЦИАЛЬНАЯ МИФОЛОГЕМА «ПРЕВАЛИРОВАНИЕ ОБЩЕСТВЕННОГО НАД ЛИЧНЫМ» И ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ В БЕЛОРУССКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ТЕМАТИКИ.....437

***С.С. Кислицкая, Г.Ш. Чамсединова, А.С. Исаева, Э.М. Алиева, Д.А. Рамазанова***
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРАВИЛА СТИЛИЗАЦИИ ТЕРМИНОВ И ФЕНОМЕН НАЦИОНАЛЬНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ.....439

***К.З. Островская***
ОСОБЕННОСТИ ФАНТАСТИЧЕСКОГО ХРОНОТОПА КАК РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ДИФФУЗНОГО ХАРАКТЕРА САКРАЛЬНОГО: НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ, НЕМЕЦКИХ И АНГЛИЙСКИХ НАРОДНЫХ ВОЛШЕБНЫХ СКАЗОК.....443

***Г.А. Гасанова, А.Р. Багавова***
НОВЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СОЧЕТАНИЯ В РЕГИОНАЛЬНЫХ ПЕЧАТНЫХ СМИ.....445

***И.И. Горина, Д.А. Ковальчук, И.Н. Мойса***
ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ТЕКСТЕ: ДИНАМИЧЕСКАЯ ПРОЦЕССУАЛЬНОСТЬ И ПРЕДИКАТИВНАЯ КАУЗАЛЬНОСТЬ.....447

***Р.В. Саттарова***
ЛИЧНОСТНАЯ КОНЦЕПТОСФЕРА БРИТАНСКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ЛИДЕРА (НА ПРИМЕРЕ ДИСКУРСА Д. КЭМЕРОНА).....450

***Г.И. Шляхова***
СОСТАВ И СТРУКТУРА СЕМАНТИЧЕСКОГО МАКРОПОЛЯ «МЕНТАЛЬНАЯ СФЕРА» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И В ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ ИГОРЯ-СЕВЕРЯНИНА.....453

***А. Юнесхах, А. Мадаени Аввал***
О ВАРЬИРУЕМЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ АКТАНТАХ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И СПОСОБАХ ИХ ВЫРАЖЕНИЯ В ПЕРСИДСКОМ.....458

***Хань Цзясин***
ИННОВАЦИИ В МЕЖДУНАРОДНОЙ КОММУНИКАЦИИ КИТАЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ДОКУМЕНТАЛЬНОГО СЕРИАЛА «БОРЬБА С ТЕРРОРИЗМОМ В СИНЬЦЗЯНЕ»).....461

***О.И. Иванова, О.В. Дедюхина***
ТИПОЛОГИЯ «УНИЖЕННЫХ И ОСКОРБЛЕННЫХ» ГЕРОЕВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО И В.Г. КОРОЛЕНКО.....465

***А.А.О. Будник***
КУКЛА В РУССКОМ ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ....470

***З.К. Магомедова***
РОЛЬ ДОКУМЕНТА В РОМАННОМ ПОВЕСТВОВАНИИ....472

***Ю.В. Иванова***
КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ ПОДХОД КАК СПОСОБ ВЕРИФИКАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ КАЧЕСТВЕННОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ч. ДИККЕНСА)....475

***Дин Ихун***
ОБРАЗЫ ВРАЧЕЙ В ПЬЕСЕ А.П. ЧЕХОВА «ИВАНОВ» И РАССКАЗЕ «ПАЛАТА № 6»....478

***Л.С. Кара-оол***
ЛЕКСИКА ПОСЛЕРОДОВЫХ ОБРЯДОВ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ....481

***С.В. Кириленко***
ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ В РЕСПУБЛИКЕ ДАГЕСТАН И НЕКОТОРЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ....483

***Е.М. Куулар, Отгон Гэрэлсух***
ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ И ЕГО ДИАЛЕКТАХ....486

***Э.А. Легкодух***
ИССЛЕДОВАНИЕ ПОПУЛЯРНОСТИ УКРАИНСКИХ АНАЛИТИЧЕСКИХ ПРОГРАММ НА ПОЛИТИЧЕСКИХ ЮТУБ-КАНАЛАХ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА МЕЖДУНАРОДНОГО ОБОЗРЕВАТЕЛЯ Д. ДЖАНГИРОВА)....488

***Ли Цзяцзя***
СРАВНЕНИЕ ТЕРМИНА «МОРФЕМА» В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ПРОБЛЕМА ЕГО ПЕРЕВОДА....492

***П.М. Габибуллаева***
ОБОСОБЛЕННЫЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ И ПРИЛОЖЕНИЯ В ТЕКСТАХ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ ХАБИБА АЛИЕВА....494

***П.М. Габибуллаева***
МЕТАФОРА В ТЕКСТАХ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ ХАБИБА АЛИЕВА....496

***Т.Е. Залевская, С.С. Айгубова***
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЛОЖНЫХ СЛОВ С КОМПОНЕНТОМ-ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМ, ОБОЗНАЧАЮЩИМ ЦВЕТ, В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ....498

***Р.С. Ильясова, А.И. Дадаева***
К ВОПРОСУ О ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ЯВЛЕНИЙ ОМОНИМИИ И ПОЛИСЕМИИ....500

***С.И. Инаркаева, Э.Р. Багаева***
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТРАДИЦИОННОГО ЖЕНСКОГО ХАРАКТЕРА В СОВРЕМЕННОЙ ЧЕЧЕНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА МУСЫ АХМАДОВА «НОЧЬ В ПУСТОМ ДОМЕ»)....502

***М.А. Кажарова***
СПЕЦИАЛИЗИРОВАННАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ И СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫЕ ЯЗЫКИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ СЛОВАРЕЙ....503

***М.А. Кажарова***
КОРПУСНАЯ ЛИНГВИСТИКА И СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫЕ ЯЗЫКИ В ЛЕКСИКОЛОГИИ И ТЕРМИНОЛОГИИ....506

***М.В. Мишаева, Д.М. Алибекова***
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛОГИКО-ТЕМАТИЧЕСКИХ ГРУПП ПАРЕМИЙ ДАРГИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ....509

***Р.М. Сиражудинов***
ПРОБЛЕМА ЗАИМСТВОВАНИЙ И РАСПРОСТРАНЕНИЯ ТЮРКИЗМОВ В ГОДОБЕРИНСКОМ ЯЗЫКЕ....511

***Янь Цзинь***
ИНФОТЕЙНМЕНТ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ЖАНР: ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ТЕЛЕВИЗИОННЫХ КОММУНИКАЦИЯХ....513

***А.А. Тимакова***
МЕТАФИЗИКА СМЕРТИ VS ФИЗИОЛОГИЯ ЖИЗНИ: ОБ ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РОМАНА М. ЕЛИЗАРОВА «ЗЕМЛЯ»....516

***Н.Ю. Тихонова***
ЮРИДИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ АНГЛИЙСКИХ СЛОВАРЯХ: ПРОБЛЕМЫ И ОСОБЕННОСТИ ФИКСАЦИИ....518

***Э.В. Багдасарова***
ПОЭТИЧЕСКИЙ ИДИОСТИЛЬ У.Б. ЙЕЙТСА: ЕГО СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ....521

***М.С. Баранова***
ОСОБЕННОСТИ НАРРАТИВА И СИНТАКСИСА В РАССКАЗЕ Ю.П. КАЗАКОВА «СВЕЧЕЧКА»....524

***Л.Р. Велилаева, Ф.И. Абдулжемилева***
КУЛЬТУРНЫЙ КОД В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ....527

***Н.А. Герляк***
ЛЕКСИКА БЫТА ХАНТЫ-РЫБАКОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА Г.Д. ЛАЗАРЕВА «СОРНЕНГ ТОВ»)....529

***М.В. Дайдаева***
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА (НА МАТЕРИАЛЕ АБСТРАКТНОЙ ЛЕКСИКИ)....531

***К.Г. Костина***
СИСТЕМНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КАТЕГОРИИ ЗАЛОГА ГЛАГОЛА В УДМУРТСКОМ ЯЗЫКЕ....534

***Ли Аньхуа***
МИФОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР И ТРАГИЧЕСКИЙ ПОДТЕКСТ В ТВОРЧЕСТВЕ Ч.Т. АЙТМАТОВА....536

***З.Р. Исмаилова (Сутаева)***
ВОСПОМИНАНИЯ МАГОМЕДА ДЖАФАРОВА....538

***М.Р. Бекова, Т.У. Батаева***
ЖЕНСКИЕ ХАРАКТЕРЫ В ПРОЗЕ А.-Г. ГОЙГОВА И Х.-Б. МУТАЛИЕВА В КОНТЕКСТЕ ЭТИЧЕСКИХ И РЕЛИГИОЗНЫХ ЦЕННОСТЕЙ....542

***Г.А. Гасанова, П.Р. Багавова***
ОБРАЗНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ФАЗИЛЯ ИСКАНДЕРА....544

***О.Ф. Ежова***
РАССКАЗЫ СТАРОВЕРОВ МОЛДОВЫ О РЕЛИГИОЗНОМ ВОСПИТАНИИ ВО ВРЕМЯ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ И В ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ....546

***О.Ф. Ежова***
СВЯТОЧНЫЕ СЛАВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ СТАРООБРЯДЦЕВ ГОРОДА БЕНДЕРЫ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЭКСПЕДИЦИИ 2020 ГОДА)....548

***Р.С. Ильясова***
К ВОПРОСУ О ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТРАКТОВКЕ МЕТАФОРЫ....550

***С.И. Инаркаева, Э.Р. Багаева***
ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОЙ ЧЕЧЕНСКОЙ ЖЕНСКОЙ ПРОЗЫ....552

***Р.А. Магдилова, Т.А. Гайирбекова***
ОБЪЕКТИВАЦИЯ КОНЦЕПТА «ДОРОГА» В ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА АВАРЦЕВ....554

***М.И. Попова, А.В. Семенова***
COVID-19 КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ И СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ)....556

***В.В. Слепцова, Т.Н. Пермякова***
СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИМЕН ЖЕНСКИХ ПЕРСОНАЖЕЙ В КИТАЙСКОЙ МИФОЛОГИИ....558

***И.А. Солодилова***
ЭВФЕМИСТИЧЕСКАЯ СЕМАНТИКА: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ....560

***Д.Д. Старикова***
СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ «ПОРЯДОК – ХАОС – ПОРЯДОК» В ИССЛЕДОВАНИИ КОНЦЕПТОВ....563

***Д.Л. Назарова, З.Б. Степанова***
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАТЕГОРИИ ЭМОТИВНОСТИ В МАНГА....565

***Сюй Ян***
ИССЛЕДОВАНИЕ СИМВОЛИКИ В ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ АФРОАМЕРИКАНСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ....567

***Л.А. Федоркив***
ОБОБЩИТЕЛЬНО-ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫЕ МЕСТОИМЕНИЯ ХАНТЫЙСКОГО ЯЗЫКА....569

***Н.Д. Федяева***
ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ ДИСКУРСИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ....572

***О.А. Царёва***
ЛЮБОВНЫЙ МИФ КАК ОДИН ИЗ ЦЕНТРАЛЬНЫХ ХРОНОТОПОВ В ПОЭТИЧЕСКОМ МИРЕ АРСЕНИЯ ТАРКОВСКОГО....574

***Н.Н. Щербакова, М.В. Шумилова***
ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ С СУФФИКСОМ *-ИН-* В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (ПО ДАННЫМ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ)....577

***Н.А. Волкова***
ТИПЫ ДИАЛЕКТНЫХ НАРЕЧИЙ В РУССКИХ ГОВОРАХ АЛТАЯ (НА МАТЕРИАЛЕ «ТАЛИЦКОГО СЛОВАРЯ»)....579

***М.Р. Бекова***
СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ГЕРОЯ В ИНГУШСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ....581

ALPHABETICAL INDEX ..... 3

## SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

### PEDAGOGICAL STUDIES

***Lukianova Z.N.***
SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF A STUDENT AT AN EDUCATIONAL INSTITUTION OF CULTURE BY THE METHOD OF ACQUISITION OF PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE ..... 5

***Aramisov A.A.***
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL CULTURE AS THE AIM AND RESULT OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF EMPLOYEES OF THE INTERNAL AFFAIRS DIRECTORATE OF THE RUSSIAN FEDERATION ..... 7

***Astashova A.A.***
ON FORMING READINESS FOR PROFESSIONAL INTERCULTURAL COMMUNICATION IN CADETS OF A MILITARY UNIVERSITY ..... 10

***Beketova V.D.***
VERBAL ACTION'S MEANS AND VERBS OF MOTION: LINGUODIDACTIC ASPECT ..... 14

***Belokon O.V., Edrenkina M.V.***
MODELS OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES IN DIGITAL DESIGN LEARNING ..... 16

***Vaganova Yu.V.***
PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS OF A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION IN CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING ..... 20

***Getmanenko A.O., Baburyan A.I.***
PROBLEMS OF IMPLEMENTATION OF HIGHER EDUCATION PROGRAMS IN THE FIELD OF VOCAL ARTS IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION ..... 22

***Gorbulina N.A.***
THE MAIN PEDAGOGICAL CONDITIONS PROVIDING THE UPBIHGING ASPECT OF FOREIGH LANGUAGE EDUCATION IN THE PROCCESS OF ACQUISITION OF THE REGIONAL COMPONENT IN HIGH SCHOOL ..... 25

***Kolesnik N.B.***
DEVELOPMENT OF STUDENTS' FIGURATIVE THINKING AS A BASIS OF VOCATIONAL TRAINING IN MEDIUM DESIGN ..... 27

***Kostyuchenko R.Yu.***
FORMATION OF SCIENTIFIC CONCEPTS IN CONDITIONS OF BLENDED LEARNING OF STUDENTS IN MATHEMATICS AT SCHOOL ..... 30

***Vezner I.A., Lisitsa I.V.***
TRANSVERBALIZATION OF NON-PROTOTYPICAL CAUSATIVE SEMANTICS IN THE ASPECT OF DISCURSIVE COMPETENCE DEVELOPMENT OF FUTURE TRANSLATORS ..... 33

***Mikheeva S.V.***
WAYS OF IMPROVING COMMUNICATIVE AND SPEECH COMPETENCE IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE ..... 37

***Nikonova N.I., Zalutskaya S.Yu.***
COMPOSITION WITHIN THE USE IN LITERATURE: TYPICAL MISTAKES OF SCHOOLCHILDREN OF YAKUTIA ..... 39

***Nikonova N.I.***
INTERCULTURAL ASPECT OF STUDYING ART WORKS ..... 41

***Odaeva E.S.***
THEORETICAL ASPECTS OF PEDAGOGICAL SUPPORT IN STUDENT' SELF-DEVELOPMENT ..... 43

***Shapovalov V.K., Igropulo I.F., Arutiunian M.M.***
INFRASTRUCTURE OF SOCIAL AND ENTREPRENEURIAL EDUCATION AT A UNIVERSITY: ETHNOREGIONAL CONTEXT ..... 45

***Semenov V.V., Medvedev I.V., Andrianov A.S.***
MODERN DIRECTIONS OF FIRE TRAINING WITH THE USE OF FORMS AND METHODS OF TRAINING CHARACTERISTIC OF THE CONDITIONS OF THE CORONAVIRUS PANDEMIC ..... 49

***Semenova Yu.A., Nemaltseva K.V.***
WORKING WITH FAN FICTION TEXTS DURING THE COURSE OF LITERATURE STUDY IN SENIOR HIGH SCHOOL ..... 51

***Solovkina I.V., Deev M.E.***
FEATURES OF A GRADUATE QUALIFICATION WORK ON METHODS OF TEACHING MATHEMATICS ..... 54

***Usmanova T.A.***
THE SYSTEM OF METHODS OF DISTANCE TEACHING OF WRITTEN SPEECH IN A FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMMUNICATIVE CULTURE OF STUDENTS OF LEGAL SPECIALTIES ..... 57

***Chekaleva E.A.***
SELF-ORGANIZATION OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF A SYNERGETIC APPROACH ..... 59

***Yastremskaya Yu.A., Nikitina V.A.***
EDUCATIONAL ASPECT OF HARRY POTTER NOVELS USED WHILE STUDYING LITERATURE IN MIDDLE SCHOOL ..... 62

***Gao Tian***
CONCEPTUAL FIELD PATRIOTISM AS A LINGUODIDACTIC PROBLEM ..... 65

***Bugreeva A.S.***
PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF IMPLEMENTATION OF DISTRIBUTED LEDGER TECHNOLOGY IN LIFELONG LEARNING PARADIGM ..... 67

***Burakova I.S., Perepelkina N.A., Smirnova O.S.***
ISSUES OF PREVENTION OF INTERNET ADDICTION OF STUDENTS IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS ..... 70

***Dobrya M.Ya., Dorofeeva T.A., Malchevskaya M.L.***
THE STUDY OF TRADITIONS TO RAISE CHILDREN IN TATAR DIASPORA FAMILIES IN SOUTH OF SIBERIA ..... 73

***Dobrya M.Ya., Malchevskaya M.L.***
STUDY OF SOCIAL SUCCESS AS AN INDICATOR OF SOCIAL WELL-BEING IN YOUNGER PUPILS OF THE KYRGYZ DIASPORA IN THE SIBERIAN REGION ..... 76

***Makarchuk Ya.V., Morudenko Yu.I., Khortova M.V.***
ADDRESSING YOUNG SCHOOL CHILDREN TO TRADITIONS OF THE INDIGENOUS PEOPLES OF SOUTH SIBERIA THROUGH THE USE OF PANORAMIC VISUAL GUIDELINES IN OUTSTANDING ACTIVITIES ..... 79

***Malchukova N.N.***
CURATORIAL ACTIVITY IN THE FORMATION OF LABOR VALUES IN THE WORLDVIEW OF FUTURE COMPETITIVE SPECIALISTS ..... 82

***Abdulov M.R.***
THE SPECIFICS OF ORGANIZATION OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS IN UNIVERSITIES ..... 84

***Gogurchunov A.P.***
ESSENCE, CONTENT AND STRUCTURE OF LEGAL CULTURE OF STUDENTS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY ..... 87

***Guseva N.P., Nikova M.A.***
REALIZATION OF FEEDBACK WHEN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AS A WAY OF ERROR CORRECTION ..... 89

***Ivashkina T.A.***
ORGANIZATION OF ONLINE CONTROL IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING BY MEANS OF DIGITAL TECHNOLOGIES ..... 92

***Katz M.L.***
THE SPECIFICS OF THE FORMATION OF AN INDIVIDUAL SINGING STYLE IN THE PROCESS OF TEACHING VOCAL ..... 94

***Nikolaeva M.V.***
PASS THE EXAM WITHOUT TAKING IT, PROS AND CONS ..... 96

***Sorokina E.A.***
HISTORIOGRAPHICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF FORMATION OF DIGITAL FINANCIAL LITERACY OF UNIVERSITY STUDENTS ..... 100

***Shergina T.A.***
FEATURES OF THE VALUE BASIS OF ETHNO-CULTURAL EDUCATION IN ARCTIC SCHOOLS ..... 104

***Voskovskaya A.S.***
INFLUENCE OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT ON THE PROCESS OF LEARNING AND TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION ..... 106

***Evdokimova V.E., Ustinova N.N.***
COMPETENCE AND CONTEXTUAL APPROACH IN PEDAGOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF INFORMATICS, MATHEMATICS AND PHYSICS ..... 110

***Kazaeva E.A., Kurochkina I.A., Akhmerov A.V., Chkhetiani N.S.***
RESEARCH OF COMPONENTS OF PSYCHOLOGICAL CULTURE IN TEACHER WITH DIFFERENT PROFESSIONAL EXPERIENCE ..... 112

***Larina N.A., Malyutina E.L.***
MANAGEMENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PUBLIC CIVIL AND MUNICIPAL EMPLOYEES DURING THE PANDEMIC PERIOD: EXPERIENCE OF THE N *** REGION ..... 118

***Osmaeva E.I.***
FASILITATIVE FUNCTION OF THE TEACHER IN INCREASING THE PRODUCTIVITY OF THE COLLECTIVE RESEARCH ACTIVITY OF FUTURE BACHELORS ..... 121

***Abdulkhalimova R.O., Salamova Z.M., Ramazanova P.M.***
INCREASING THE MOTIVATION OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS TO STUDY LATIN ..... 123

***Akhmedova M.G., Bagamaeva I.O., Yarychev N.U.***
AN INNOVATIVE APPROACH TO RAISING CHILDREN IN YOUNG FAMILIES ....126

***Erina I.A., Abdullayeva N.I., Rykova B.V.***
THE TRANSITION TO DIGITAL EDUCATION IS A NECESSARY CONDITION FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL....128

***Zaikina E.S.***
PEDAGOGICAL CONDITIONS AND FUNCTIONAL MODEL OF FORMATION OF THE CULTURE OF SELF-EDUCATION IN THE PROCESS OF SCIENTIFIC COMMUNICATION AMONG FUTURE TEACHERS....131

***Kanareykin A.I.***
METHODOLOGICAL APPROACHES TO CONDUCTING A PHYSICS WORKSHOP WITH STUDENTS OF NON-PHYSICAL SPECIALTIES....134

***Pankin A.B.***
ACTUALIZATION OF SPIRITUAL AND MORAL CULTURE IN STUDIES OF ETHNOPEDAGOGICAL SCHOOL OF ACADEMICIAN G.N. VOLKOV ....136

***Usmanova T.A.***
TECHNOLOGIES OF CURRENT CONTROL AND ASSESSMENT OF THE QUALITY OF MASTERING LANGUAGE MATERIAL BY STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES IN THE DISTANCE LEARNING MODE ....138

***Hu Zhiyuan***
DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF READINESS OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN TO LEARN CHINESE....141

***Chekalina M.S.***
PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF THE COMPETENCE “FORECASTING” IN CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING ....144

***Azizkhanova A.E., Jamaludinova A.G.***
THE SPECIFICS OF TEACHING PROFESSIONALLY-ORIENTED ENGLISH TO STUDENTS OF MEDICAL SPECIALTIES....147

***Alexeeva S.N., Antipina U.D., Dmitrieva O.N.***
EXPERIENCE OF THE USE OF THE APPLICATION “ARHemo” ON THE PLATFORM .NET. TO TEACH PATHOPHYSIOLOGY ....149

***Antipina U.D., Alexeeva S.N., Dmitrieva O.N.***
PERSPECTIVES OF USING THE MOODLE DISTANCE LEARNING SYSTEM IN TRAINING HIGH-QUALIFIED MEDICAL PERSONNEL....152

***Borodina V.N., Petimko A.I.***
CYBERBULLYING AMONG TEENAGERS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A SUBJECT OF RESEARCH ....154

***Grigoryeva M.A., Satretdinova R.S.***
TRAINING FOR FOREIGN MASTER STUDENTS AND POSTGRADUATES IN WRITTEN SCIENTIFIC SPEECH ACTIVITY....157

***Petelin A.S., Demidova I.A.***
MECHANISMS SHAPING VALUE ORIENTATIONS OF MODERN HIGH SCHOOL STUDENTS ....160

***Agaltsova D.V., Ilyushchenko N.S.***
CASE METHOD MODEL IN TEACHING ENGLISH IN PROFESSIONAL SPHERE....162

***Leila Gholinejad Bodagh, Seyyed Hasan Zahraei, Nahid Sheikhi Jolandan***
THE CONTENT OF TEACHING RUSSIAN GRAMMER AS A FOREIN LANGUAGE: PRINCIPLES OF ITS SELECTION AND ORGANIZATION....165

***Nasyrova E.F., Nasyrov R.I.***
GAME TECHNOLOGIES AS A MEANS OF INCREASING THE COGNITIVE MOTIVATION OF STUDENTS ....167

***Oborochan T.P.***
PEDAGOGICAL TECHNOLOGY TO FORM LEGAL CULTURE AMONG STUDENTS ....169

***Bogomolny M.S.***
PORTRAIT OF TEACHER AT THE BEL CANTO SCHOOL....172

***Ivanina R.V.***
DEVELOPMENT OF THE STYLE THINKING OF STUDENT-PIANISTS (ON THE EXAMPLE OF STUDYING THE EVOLUTION OF THE STYLISM OF PIANO CREATIVITY OF A.N. SKRYABIN)....174

***Ivakhnenko A.A.***
OVERCOMING PROFESSIONAL DESKILLING TEACHER OF CHILDREN’S MUSIC SCHOOL IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING....176

***Kabkova E.P.***
SPONTANEOUS MUSICAL ENVIRONMENT AND ITS INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT AND UPBRINGING OF THE GROWING GENERATION ....180

***Kabkova E.P., Nikolaeva E.N.***
ORGANIZATION AND CONTENT OF CONCERT AND COMPETITIVE ACTIVITIES OF SCHOOL CHOIR STUDENTS IN CONDITIONS OF MODERN SOCIO-CULTURAL CHALLENGES ....182

***Kaminskaya E.A.***
CREATIVE REFRACTION OF TRADITIONS IN THE PROCESS OF STUDYING AND MASTERING MUSICAL FOLKLORE....185

***Kaminskaya E.A., Dedov S.V.***
PLAYING MUSIC IN A MIXED ENSEMBLE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM....187

***Panova N.G.***
MUSICAL PERFORMANCE AS A MEANS OF MORAL EDUCATION FOR CHILDREN AND YOUTH IN THE CONTEXT OF LEISURE TIME....190

***Su Jun, Mansurova A.P.***
ACTUAL ASPECTS OF MODERN RUSSIAN PIANO TRAINING SYSTEM IN THE CONTEXT OF THE PROBLEM OF IMPROVING PIANO PEDAGOGY IN CHINA....192

***Belova S.V., Khazykova T.S., Botova S.N.***
THE PROBLEM OF PREPARING A FUTURE TEACHER IN THE VIEW OF HUMANITY AND ETHNOPEDAGOGICAL PANOSOPHY....195

***Gajiyeva P.D., Radjabov R.V., Ibragimov M.A.***
CIVIL AND LEGAL EDUCATION OF STUDENTS BY MEANS OF YOUTH SELF-GOVERNMENT....198

***Ganzyuk A.A., Fedak E.I.***
IMPROVEMENT OF THE PROCESS OF FORMATION OF MILITARY PROFESSIONAL SKILLS AND SKILLS OF COURSANTS DURING PRACTICE AND MILITARY TRAINING....200

***Zembatova L.T.***
CORRECTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS ON THE BASIS OF EDUCATIONAL AND PREVENTIVE ACTIVITIES OF A TEACHER....202

***Karimulaeva E.M., Kurbanova A.M., Kuchchaev R.M.***
GAME TECHNOLOGIES IN LEGAL EDUCATION....204

***Kozhevnikov D.M.***
FORMATION OF LEADERSHIP QUALITIES OF CADETS IN MODERN CONDITIONS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM ....207

***Belova S.V., Mandzhieva A.O.***
HUMANITARIAN COMPONENT PROFESSIONAL EDUCATION OF A FUTURE ENGINEER ....209

***Mitryashkina N.V.***
DEVELOPMENT OF PROFESSIONALISM OF SOCIAL WORKER IN PREVENTION OF CYBERBULLYING AMONG CHILDREN AND ADOLESCENTS....213

***Mussaui-Ulyanischeva E.V.***
ELECTRONIC DICTIONARIES AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS OF NON-LANGUAGE UNIVERSITIES....214

***Urusov Z.Kh.***
PROFESSIONAL STABILITY AS A CHARACTERISTIC OF THE COMPETITIVENESS OF YOUNG LAW ENFORCEMENT OFFICERS....217

***Temerbekova A.A.***
METHODOLOGICAL FEATURES OF USING THE DECOMPOSITION METHOD WHEN PERFORMING LOGICAL AND DIDACTIC ANALYSIS OF THE TOPIC....219

***Obukhova L.Yu.***
CHALLENGES OF TEACHING ENGLISH IN A NON-LINGUISTIC HIGHER SCHOOL ....221

***Severyanova M.I., Vinokurova O.E., Litkina S.T.***
SOCIO-PEDAGOGICAL ROLE OF FITNESS AS A MEANS OF WEIGHT LOSS IN WOMEN AT THE FIRST PERIOD OF THEIR MATURE AGE IN CONDITIONS OF THE NORTH (CASE STUDY OF BODILINE FITNESS CENTER) ....224

***Dudaev G.S-Kh.***
ANALYSIS OF RUSSIAN AND FOREIGN THEORETICAL APPROACHES TO UNDERSTANDING THE PHENOMENON OF TRUST....228

***Yang Fang***
RUSSIAN WRITING TEACHING IN PRIMARY STAGE....230

***Baykalova L.V., Serebryakova L.G., Shebalina L.G.***
LEGAL REGULATION OF DISTANCE LEARNING: STAGES, PROBLEMS, PROSPECTS ....232

***Lazarenko I.R., Kolesova S.V., Kulikova L.G., Loginov A.N.***
METHODOLOGICAL SUPPORT OF INNOVATIVE ACTIVITIES IN SECONDARY GENERAL EDUCATION....236

***Malanicheva A.V.***
THEORETICAL FOUNDATIONS OF COWORKING IN EDUCATION ....240

***Arkhipova S.N., Bordey K.P.***
DEVELOPMENT OF AN ATTRIBUTIVE VOCABULARY IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS USING SMALL FOLKLORE GENRES....242

***Bazarkulov S.O.***
VALUES AND EDUCATION....245

***Vorozhtsova N.A.***
ACCOUNTING FOR THE INDIVIDUAL-TYPOLOGICAL PROPERTIES OF SCHOOLCHILDREN AS A FACTOR OF THE SUCCESS OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHING....247

***Ivonina Ya.A.***
DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS FOR MA STUDENT OF TRAINING DIRECTION "SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES"....250

***Kopaneva O.V., Lesher O.V., Antropova L.I.***
FORMATION OF READINESS FOR COMMUNICATIVE INTERACTION THROUGH THE INCLUSION OF TEACHERS IN THE DEVELOPMENT OF JOINT PROJECTS....252

***Zhdanova E.A., Kraynik O.M.***
EXPERIENCE IN THE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS IN THE NETWORK FORM OF THE SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL CENTER "BOLSHOI ALTAI"....254

***Sagdy Ch.T., Khuren-ool S.Kh., Damba I.N.***
PROJECT ACTIVITIES WHEN FORMING A DEVELOPING SUBJECT-SPACE ENVIRONMENT IN PRESCHOOL INSTITUTIONS....257

***Negrobova L.Yu.***
HISTORICAL BACKGROUND AND MODERN STAGES OF THE ORGANIZATION OF INVENTIVE ACTIVITY OF STUDENTS – FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY IN RUSSIA....260

***Barvinskaya E.M.***
FEASIBILITY OF VOCALLY-PEDAGOGICAL TRAINING IN PHASE OF MUTATION....263

***Blok O.A.***
TO THE PROBLEM OF PEDAGOGICAL INTERACTION IN CLASSES OF INSTRUMENTALISTS: ASPECTS OF ANALYSIS....266

***Kurakina I.I.***
FEATURES OF CONTENT OF EDUCATION OF FUTURE ARTISTS AND ART HISTORIANS IN THE FIELD OF TRADITIONAL ARTISTIC CRAFTS....268

***Podmarenko A.A.***
THE MAIN ASPECTS OF FORMATION OF POLITICAL CULTURE IN MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS....271

***Aliyeva A.R.***
POSSIBILITIES OF FORMATION OF SOFT SKILLS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MASTERS MAJORING IN PEDAGOGICAL EDUCATION....273

***Aliyeva B.Sh., Bagamaeva I.O.***
IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES TO ASSIST FAMILIES IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS....276

***Aliyeva B.Sh., Bagamaeva I.O.***
FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS OF SOCIAL FACULTY IN CONDITIONS OF A SOCIAL CHARITY CLINIC....278

***Bidzhiev D.U.***
STRUCTURE AND ESSENCE OF THE CONCEPT OF INDEPENDENT WORK IN THE CONTEXT OF DIGITAL EDUCATION....281

***Gumashvili I.R., Bulueva Sh.I.***
CONDITIONS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF 1ST-YEAR STUDENTS....283

***Gajiyeva P.D., Radjabova R.V., Ibragimov M.A.***
ON THE ISSUES OF PREPARING FUTURE TEACHERS FOR THE FORMATION OF LEGAL CULTURE AMONG THE YOUNGER GENERATION....285

***Dadaeva A.R.***
STUDENTS' SELF-GOVERNMENT AS A POSSIBLE OPTION FOR CAREER GUIDANCE AT A UNIVERSITY....287

***Dedyukhina O.V.***
"THE SONG OF LINOS" FOR FLUTE AND PIANO BY A. JOLIVET: ON THE PROBLEM OF PERFORMING INTERPRETATION (METHODS AND TECHNIQUES OF WORKING ON A MUSICAL COMPOSITION)....289

***Dzhabagova S.S.***
COMMUNICATION AS A FACTOR OF SOCIALIZATION OF STUDENTS....292

***Dzhanzakova Sh.I., Mutaliyeva D.R., Murzasheva A.A.***
ETHNOCULTURAL TRADITIONS OF THE KAZAKH FAMILY IN THE SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF CHILDREN AND THE YOUNGER GENERATION....294

***Emets L.G., Uvarova N.N.***
THE RELEVANCE OF THE IMPLEMENTATION OF THE NEURODIDACTIC APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS....297

***Isaikin I.V.***
POSITIVE AND NEGATIVE ASPECTS OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A MODERN UNIVERSITY....300

***Kulichenko A.Yu.***
SELF-ASSESSMENT OF THE ICT COMPETENCIES OF FUTURE INVESTIGATORS....301

***Malenkova A.A.***
TRAINING IN COOPERATION AS A TECHNOLOGY FOR LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY....304

***Manakhova E.B.***
DIFFERENT CULTURAL ASPECTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONALLY ORIENTED LANGUAGE TRAINING WITH BACHELORS AT A NON-LANGUAGE UNIVERSITY....306

***Martynova L.M.***
THE ROLE OF PEDAGOGICAL DESIGN AND SKETCHING IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVE POTENTIAL IN THE PROCESS OF MASTERING ARTISTIC DISCIPLINES....309

***Remizova M.S.***
ONLINE TRAINING IN FOREIGN LANGUAGES IN MODERN REALITIES OF THE PANDEMIC OF COVID-19....311

***Erina I.A., Pozdnyakova I.R., Sorokopud Yu.V.***
CURRENT TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATION SYSTEM OF THE RUSSIAN FEDERATION....313

***Fomenko I.I.***
THEORETICAL CHARACTERIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS TO FORM REJECTION OF CRUELTY IN CHILDREN OF AN ORPHANAGE....315

***Chernyak T.G.***
METHODOIOGICAL SUPPORT OF PROJECTS DIRECTORS (ADVISERS) IN PREPARATION FOR TECHNICALLY-ORIENTED COMPETITIVE EVENTS....317

***Shumakova A.V., Yashutkin V.A., Dvornikova E.I.***
THE AUTHORITY OF THE PERSONALITY OF A HIGH SCHOOL TEACHER AS A DETERMINANT OF THE CONSTRUCTIVE STYLE OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT IN THE SYSTEM OF TEACHER-STUDENT RELATIONS....319

***Rupasova Ya.E.***
THE INTERDISCIPLINARY PROJECT ACTIVITY AS A METHOD TO GET STUDENTS OF BACHELOR DEGREE PROGRAMMES PREPARED FOR INNOVATIVE ACTIVITIES....321

***Savchenko E.A., Golubeva N.L.***
THE HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF PUBLIC LIBRARIES IN THE CITY OF ARMAVIR (LATE 19–40S OF THE 20 CENTURIES)....325

***Favorskaya E.A.***
COMPONENTS OF METHODOLOGY TO FORM DIDACTIC-METHODICAL COMPETENCE IN THE SYSTEM OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF INFORMATICS AT A UNIVERSITY USING CASE METHOD....327

***Khramova T.Yu.***
FEATURES OF ORGANIZATION OF REAL COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGE CLASS....331

***Chukhrov A.S.***
FEATURES OF PATRIOTIC EDUCATION OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS....333

***Shaporev D.A.***
ON THE ISSUE OF PATRIOTIC EDUCATION OF ALTAI YOUTH IN CONDITIONS OF THE CRISIS OF THE SOVIET POLITICAL SYSTEM (LATE 1980S-1991)....336

***Shishina V.V., Yeremeyeva I.A., Stelmakhovich A.Yu.***
SCHOOL INFORMATION AND LIBRARY CENTRE AS THE RESOURCE FOR DEVELOPMENT OF INFORMATION CULTURE OF PARTICIPANTS OF EDUCATIONAL PROCESS....338

***Yudina I.A., Mikhaylova N.A.***
ORGANIZATION OF VOLUNTEER ACTIVITIES AS A RESOURCE OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS....341

***Vyugina E.A., Anzorova S.P.***
FEATURES OF TRAINING A FUTURE TEACHER IN FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCIES....344

***Abdina R.P.***
INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE OF THE REPUBLIC OF KHAKASSIA AND WAYS OF ITS POPULARIZATION....346

***Gao Jiayi***
THE SITUATION OF TEACHING TRANSLATION WITH THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN CHINA....348

***Proyaeva I.V., Kolobov A.N.***
ON THE APPLICATION OF GEOMETRY TO SOLVING PHYSICAL PROBLEMS....352

***Magomedgadzhieva A.M., Gadzhieva Z.D., Gadjiagaev Sh.S.***
METHODOLOGICAL ASPECTS OF SOLVING PROBLEMS OF THE ECONOMIC CONTENT OF THE UNIFIED STATE EXAM IN MATHEMATICS.....354

***Mitskevich M.V.***
MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES: THE EXPERIENCE OF USING MODERN SEQUENCERS AND PROBLEMS OF WRITING MUSIC USING VIRTUAL VST INSTRUMENTS.....356

***Archakhova N.V., Yushkov S.E.***
CREATIVE TASKS IN TEACHING COUNTRY STUDIES AS MEANS OF DEVELOPING CRITICAL (ANTI-CLIP) THINKING OF STUDENTS .....359

***Rubtsov A.A.***
INSTRUMENTAL MUSIC MAKING AND VOCAL EXERCISES IN MUSIC LESSONS USING MUSIC AND COMPUTER TECHNOLOGIES.....361

***Tovpich I.O.***
COMPETENCE "SOCIO-CULTURAL INITIATIVE" WORLDSKILLS IN THE LINE OF JUNIORS AND YOUNG PROFESSIONALS .....365

***Malakhova V.R.***
METACOGNITIVE BASIS IN EDUCATION: RETROSPECTIVE ANALYSIS .....368

***Shadrina A.V., Chernyavskaya V.S.***
EDUCATIONAL OPPORTUNITIES FOR GROUP COUNSELING TO REDUCE STUDENTS' ANXIETY IN A PANDEMIC SITUATION .....371

***Ysupova R.Ya., Bulueva Sh.I.***
FORMATION OF COGNITIVE MOTIVATION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES.....373

***Denisenko Yu.V.***
THE CONTENT OF THE METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL SUBJECT "MUSICAL LITERATURE" FOR DSHI STUDENTS .....375

***Streltsova E.Yu., Babanova O.I.***
DESIGNING WAYS AND MEANS OF IMPROVEMENT ETHNO-ARTISTIC EDUCATION BASED ON THE INTRODUCTION OF MODERN SCIENTIFIC ACHIEVEMENTS INTO THE EDUCATIONAL PROCESS .....378

**THE HUMANITIES**

**PHILOLOGICAL STUDIES**

***Avdonina K.A.***
LA PLÉIADE AND PRESCRIPTIVE POETICS: GENRE ORIGINALITY OF L'ART POÉTIQUE BY JACQUES PELETIER DU MANS .....382

***Akhmetshina Yu.V.***
WOMAN'S EDUCATION IN JAPAN AND ENGLISH-SPEAKING COUNTRIES BASED ON THE ANALYSIS OF FOLK ART .....384

***Velilaeva L.R.***
PERSONAGE SYSTEM IN THE SCOTTISH-AMERICAN EMIGRATIONAL POETRY OF THE XIX$^{TH}$ CENTURY .....387

***Ma Jingyang***
VISUALIZATION OF THE TEXTUAL SEMANTIC FIELD 'FEAR' IN FYODOR M. DOSTOEVSKY'S NOVEL "CRIME AND PUNISHMENT".....389

***Melnikova E.A.***
THE IMPACT OF NEWS MEDIA HEADLINES ON THE READER'S PSYCHOSPHERE: AN ECOLINGUISTIC ASPECT .....392

***Nekrasova M.Yu., Barskaya O.V.***
DIACHRONIC ANALYSIS OF THE USE OF MILITARY PHRASEOLOGY IN TEXTS OF MILITARY SPHERE.....394

***Pavlova E.B., Terentyeva E.V.***
ENVIRONMENTAL ONLINE PETITIONS AS A FORM OF MODERN PROTEST PRACTICE.....399

***Rakhimova A.E.***
PECULIARITIES OF TRANSLATION FROM GERMAN INTO RUSSIAN OF A SCIENTIFIC TEXT (USING THE EXAMPLE OF A SCIENTIFIC ARTICLE ON THE COVID-19 PANDEMIC).....401

***Somikova T.Yu., Abdyzhaparova M.I., At'kova A.O.***
LANGUAGE FEATURES OF TED TALKS LECTURES AND WAYS TO TRANSLATE THEM INTO RUSSIAN.....403

***Sun Jing, Zhou Zisheng***
LEXICAL FEATURES OF ARTICLES ABOUT THE TEA WAY (BASED ON THE MATERIAL OF THE INTERNET DISCOURSE OF THE RUSSIAN MEDIA) .....406

***Frolova A.S.***
POETHOLOGICAL DOMINANTS OF HEINER MÜLLER'S EXPERIMENTAL TRIPTYCH: "PHILOKTET" ("PHILOKTET"), "HORATIUS" ("DER HORATIER") AND "MAUSER" ("MAUSER") .....409

***Kondrashova N.V.***
MECHANISMS OF THINKING AND THEIR FUNCTIONING IN THE PROCESS OF TRANSLATION ACTIVITY.....411

***Liu Wenjia***
TRAINING INTERPRETERS IN THE CHINESE MTI PROGRAM .....414

***Baychik A.V.***
HUMAN IMPACT OF MASS MEDIA SPACE.....417

***Mutalov R.O.***
THE CATEGORY OF NUMBER IN THE SHARI DIALECT OF THE KAITAG LANGUAGE (A GROUP OF THE DARGIN LANGUAGES) .....422

***Omarov A.A.***
SOMATIC PHRASEOLOGICAL UNITS OF DARGIN AND ARABIC LANGUAGES WITH ZOOMORPHIC CULTURE CODE.....424

***Dyakovskaya O.S., Serova S.A.***
SPECIFICITY OF LONGREAD GENRE IN REGIONAL MEDIA (ON THE EXAMPLE OF NETWORK MEDIA TAMBOV REGION) .....426

***Chernykh O.Yu., Chernykh A.M.***
SPECIFICS OF FEMALE IMAGES IN RUSSIAN MUSICAL DISCOURSE .....429

***Arguneev E.P.***
THE SPECIFICS OF PERCEPTION OF COMPONENTS OF THE CREOLIZED TEXT .....431

***Zhulidov S.B., Zolotova M.V., Ivanov S.S.***
INTRALINGUISTIC FACTORS USED TO RENDER THE ORIGINAL'S STYLISTIC PECULIARITIES (EXEMPLIFIED BY AMERICAN FICTION).....434

***Ioskevich M.M.***
THE SOCIAL MYTHOLOGEME "THE PREVALENCE OF THE PUBLIC OVER THE PERSONAL" AND HISTORICAL REALITY IN BELARUSIAN LITERARY WORKS ON INDUSTRIAL THEME.....437

***Kislitskaya S.S., Chamsedinova G.Sh., Isaeva A.S., Alieva E.M., Ramazanova D.A.***
METHODOLOGICAL RULES OF STYLIZATION OF TERMS AND THE PHENOMENON OF NATIONAL MENTALITY.....439

***Ostrovskaya K.Z.***
FEATURES OF A FANTASTIC CHRONOTOPOS AS A REPRESENTATION OF THE DIFFUSE NATURE OF THE SACRAL: AS EXEMPLIFIED IN RUSSIAN, GERMAN, AND ENGLISH FOLK FAIRY TALES.....443

***Hasanova G.A., Bagavova A.R.***
NEW PHRASEOLOGICAL COMBINATIONS IN REGIONAL PRINT MEDIA.....445

***Gorina I.I., Kovalchook D.A., Moisa I.N.***
CAUSE-AND-EFFECT RELATIONS IN THE TEXT: DYNAMIC PROCEDURALITY AND PREDICATIVE CAUSALITY.....447

***Sattarova R.V.***
THE INDIVIDUAL CONCEPT-SPHERE OF A BRITISH POLITICAL LEADER (BASED ON D. CAMERON'S DISCOURSE) .....450

***Shliakhova G.I.***
COMPOSITION AND STRUCTURE OF THE "MENTAL SPHERE" SEMANTIC MACROFIELD IN THE RUSSIAN LANGUAGE AND IN THE POETRY BY IGOR-SEVERYANIN .....453

***Youneskhah A., Madayeni Avval A.***
ON THE VARIATIONAL COMPLEMENTS OF VERBS IN RUSSIAN LANGUAGE AND WAYS OF THEIR EXPRESSION IN PERSIAN.....458

***Han Jiaxing***
INNOVATIONS IN CHINA'S INTERNATIONAL COMMUNICATION (BASED ON THE MATERIAL OF THE DOCUMENTARY SERIES "THE FIGHT AGAINST TERRORISM IN XINJIANG").....461

***Ivanova O.I., Dediukhina O.V.***
TYPOLOGY OF "HUMILIATED AND INSULTED" HEROES IN WORKS BY F.M. DOSTOEVSKY AND V.G. KOROLENKO .....465

***Budnik A.A.O.***
DOLL IN THE RUSSIAN SONG DISCOURSE: LINGUISTIC ASPECT .....470

***Magomedova Z.K.***
ROLE OF THE DOCUMENT IN NOVEL NARRATION.....472

***Ivanova Yu.V.***
QUANTITATIVE APPROACH AS A WAY OF VERIFYING THE RESULTS OF QUALITATIVE ANALYSIS OF A LITERARY TEXT (ON THE EXAMPLE OF WORKS BY CHARLES DICKENS) .....475

***Ding Yihong***
THE IMAGES OF DOCTORS IN THE PLAY BY A.P. CHEKHOV'S "IVANOV" AND THE STORY "WARD NO. 6".....478

***Kara-ool L.S.***
LEXICON OF POSTNATAL RITES IN THE TUVINIAN LANGUAGE .....481

***Kirilenko S.V.***
FEATURES OF THE LANGUAGE SITUATION IN THE REPUBLIC OF DAGESTAN AND SOME PROSPECTS OF ITS DEVELOPMENT ..... 483

***Kuular E.M., Otgon Gerelsukh***
PHONETIC FEATURES OF RUSSIAN BORROWINGS IN THE TUVAN LANGUAGE AND ITS DIALECTS ..... 486

***Legkodukh E.A.***
A STUDY OF POPULARITY OF UKRAINIAN ANALYTICAL PROGRAMS ON POLITICAL YOUTUBE CHANNELS (ON THE EXAMPLE OF WORK OF INTERNATIONAL OBSERVER D. DZHANGIROV) ..... 488

***Li Jiajia***
COMPARISON OF THE TERM "MORPHEME" IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGE AND THE PROBLEM OF ITS TRANSLATION ..... 492

***Gabibullayeva P.M.***
SEPARATE DEFINITIONS AND APPLICATIONS IN TEXTS OF KHABIB ALIYEV'S FICTION ..... 494

***Gabibullayeva P.M.***
METAPHOR IN TEXTS OF FICTION BY HABIB ALIYEV ..... 496

***Zalevskaya T.E., Aigubova S.S.***
COMPARATIVE ANALYSIS OF COMPLEX WORDS WITH AN ADJECTIVE COMPONENT DENOTING COLOR IN RUSSIAN AND ENGLISH ..... 498

***Ilyasova R.S., Dadaeva A.I.***
ON THE ISSUE OF DIFFERENTIATION OF HOMONYMY AND POLYSEMY PHENOMENA ..... 500

***Inarkaeva S.I., Bagaeva E.R.***
FEATURES OF FORMING A TRADITIONAL FEMALE CHARACTER IN MODERN CHECHEN LITERATURE (BASED ON THE STORY OF MUSA AKHMADOV "NIGHT IN AN EMPTY HOUSE") ..... 502

***Kazharova M.A.***
SPECIALIZED LEXICOGRAPHY AND SPECIALIZED LANGUAGES: THEORETICAL BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF SPECIALIZED DICTIONARIES ..... 503

***Kazharova M.A.***
CORPUS LINGUISTICS AND SPECIALIZED LANGUAGES IN LEXICOLOGY AND TERMINOLOGY ..... 506

***Mishayeva M.V., Alibekova D.M.***
COMPARATIVE ANALYSIS OF LOGICAL-THEMATIC GROUPS OF PAROEMIAS OF THE DARGINIAN AND ENGLISH LANGUAGES ..... 509

***Sirazhudinov R.M.***
THE PROBLEM OF BORROWING AND DISTRIBUTION OF TURKISMS IN THE GODOBERINSKY LANGUAGE ..... 511

***Yan Jin***
INFOTAINMENT AS A MODERN GENRE: PECULIARITIES OF USE IN TELEVISION COMMUNICATIONS ..... 513

***Timakova A.A.***
METAPHYSICS OF DEATH VS PHYSIOLOGY OF LIFE: ABOUT IDEA AND ARTISTICAL CHARACTERISTICS NOVEL OF M. ELIZAROV "EARTH" ..... 516

***Tikhonova N.Yu.***
LEGAL TERMS IN SPECIALIZED ENGLISH DICTIONARIES: PROBLEMS AND FEATURES OF FIXATION ..... 518

***Bagdasarova E.V.***
POETIC IDIOSTYLE OF W.B. YEATS: IT'S SPECIFIC FEATURES ..... 521

***Baranova M.S.***
FEATURES OF NARRATIVE AND SYNTAX IN THE YU.P KAZAKOV'S STORY "THE CANDLE" ..... 524

***Velilaeva L.R., Abdulzhemileva F.I.***
CULTURAL CODE IN FICTION ..... 527

***Gerlyak N.A.***
THE VOCABULARY OF THE KHANTY-FISHERMEN'S WAY OF LIFE IN A LITERARY TEXT (BASED ON THE MATERIAL OF G.D. LAZAREV'S STORY "SORNENG TOV") ..... 529

***Daydaeva M.V.***
PECULIAR FEATURES OF LINGUISTIC CONSCIOUSNESS DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH MENTAL DISABILITIES (BASED ON ABSTRACT CONCEPTS) ..... 531

***Kostina K.G.***
SYSTEM-FUNCTIONAL INTERRELATIONS OF THE VERB'S VOICE CATEGORY IN THE UDMURT LANGUAGE ..... 534

***Li Anhua***
MYTHOLOGICAL FACTOR AND TRAGIC OVERTONES IN THE WORK OF CH.T. AITMATOV ..... 536

***Ismailova (Sutayeva) Z.R.***
MEMORIES OF MAGOMED JAFAROV ..... 538

***Bekova M.R., Bataeva T.U.***
FEMALE CHARACTERS IN THE PROSE OF A.-G. GOYGOV AND H.-B. MUTALIEV IN THE CONTEXT OF ETHICAL AND RELIGIOUS VALUES ..... 542

***Gasanova G.A., Bagavova P.R.***
IMAGINARY MEANS OF EXPRESSION IN WORKS OF FASIL ISKANDER ..... 544

***Yezhova O.F.***
STORIES OF OLD BELIEVERS OF MOLDOVA ABOUT RELIGIOUS EDUCATION DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR AND THE POST-WAR YEARS ..... 546

***Yezhova O.F.***
YULETIDE CELEBRATIONS OF CHILDREN FROM FAMILIES OF OLD BELIEVERS OF THE CITY OF BENDERY (BASED ON THE MATERIALS OF THE 2020 EXPEDITION) ..... 548

***Ilyasova R.S.***
ON THE QUESTION OF LINGUISTIC INTERPRETATION OF A METAPHOR ..... 550

***Inarkaeva S.I., Bagaeva E.R.***
ARTISTIC PARADIGM OF CONTEMPORARY CHECHEN WOMEN'S PROSE ..... 552

***Magdilova R.A., Gayirbekova T.A.***
OBJECTIFICATION OF THE CONCEPT OF "ROAD" IN THE PAREMIOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD OF THE AVARS ..... 554

***Popova M.I., Semenova A.V.***
COVID-19 AS A LINGUISTIC PHENOMENON (BASED ON THE TEXTS OF ENGLISH-LANGUAGE MEDIA AND SOCIAL NETWORKS) ..... 556

***Sleptsova V.V., Permyakova T.N.***
SEMANTIC CHARACTERISTICS OF NAMES OF FEMALE CHARACTERS IN CHINESE MYTHOLOGY ..... 558

***Solodilova I.A.***
EUPHEMISTIC SEMANTICS: CONCEPTUAL AND FUNCTIONAL FEATURES OF THE IMPLEMENTATION ..... 560

***Starikova D.D.***
SYNERGETIC MODEL "ORDER-CHAOS-ORDER" IN THE RESEARCH OF CONCEPTS ..... 563

***Nazarova D.L., Stepanova Z.B.***
REPRESENTATION OF EMOTIVITY CATEGORY IN MANGA ..... 565

***Xu Yang***
RESEARCH ON THE SIGNIFICATION IN AFRO-AMERICAN WRITERS' LITERARY WORKS ..... 567

***Fedorkiv L.A.***
GENERALIZING-DETERMINATIVE PRONOUNS IN KHANTY LANGUAGE ..... 569

***Fedyaeva N.D.***
FUNCTIONAL LITERACY AS AN OBJECT OF DISCURSIVE LINGUISTICS ..... 572

***Tsariova O.A.***
LOVE MYTH AS THE ONE OF THE CENTRAL CHRONOTOPE IN THE ARSENY TARKOVSKY'S POETIC WORLD ..... 574

***Shcherbakova N.N., Shumilova M.V.***
THE DYNAMICS OF THE DEVELOPMENT OF POSSESSIVE ADJECTIVES WITH THE SUFFIX -IN- IN RUSSIAN (ACCORDING TO LEXICOGRAPHIC SOURCES) ..... 577

***Volkova N.A.***
TYPES OF DIALECT ADVERBS IN RUSSIAN DIALECTAL SPEECH OF ALTAI (ON MATERIAL OF "TALITSKY DICTIONARY") ..... 579

***Bekova M.R.***
SOCIAL ACTIVITY OF THE HERO IN INGUSH LITERATURE ..... 581

# 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